OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK IV. MAJ 1932 ZESZYT 5.

WIEDZA O POLSCE ZAGRANICĄ

(C. d.)

BELGJA.

Przejście od Anglji, potężnej, wielomiljonowej władczyni tylu lądów i mórz, ciążącej siłą swej kultury i wpływów na stosunkach całego świata — do Belgji liczącej zaledwie 7½ miljona mieszkańców, istniejącej jako odrębne państwo dopiero od stu lat, obejmującej przestrzeń niewiele większą od województwa warszawskiego [1], rozdzielonej pod względem kultury na dwie zasadniczo odmienne grupy: walońską i flamandzką, — przejście bezpośrednie od Anglji do Belgji wygląda na pierwszy rzut oka nieco groteskowo. Belgja, wtłoczona między takie kolosy jak Francja i Niemcy, bliska Anglji, wydaje się czemś małoznacznem na międzynarodowej arenie. Więc też i stan wiedzy o Polsce w tym kraju wystarczyłoby może omówić przy okazji, w ustępie włączonym w rozdział poświęcony Francji, jako że kultura belgijska ściśle się łączy z francuską.

Jednak z wielu ważnych powodów należy Belgji poświęcić osobny rozdział. W życiu międzynarodowem, w europejskiej gospodarce, polityce, kulturze posiada Belgja znaczenie przewyższające wielokrotnie jej obszar i liczbę ludności, równe innym tak zwanym „wielkim" narodom, czy państwom europej-

[1] Nie zapominam też o rozległej zamorskiej kolonji, jaką jest Kongo belgijskie, co do obszaru czterokrotnie większe od Francji, liczące około 11 miljonów mieszkańców rasy czarnej i przeszło 23.000 białych.

skim. Zwłaszcza od czasów wojny światowej wzrosła poważnie rola tego „wielkiego narodu, choć osiadłego na małej przestrzeni ziemi", narodu spełniającego doniosłą „misję harmonizowania zdobyczy romańskiej i germańskiej kultury" [1].

Nietylko dawne tradycje i obecna chwila, ale także perspektywy bliższej i dalszej przyszłości sprzyjają w sposób wprost wyjątkowy wzajemnym stosunkom polsko - belgijskim i zniewalają do bliższego poznania się obu społeczeństw.

Wieści o Polsce docierały do Belgji oddawna, zanim jeszcze w 1830 r. skonsolidowała się ona jako odrębne państwo. Uniwersytet w Lowanjum, założony w XV w., przyciąga naszych uczonych i naszą młodzież [2], interesuje się bliżej Polską sławny uczony z Lowanjum Lipsius, koresponduje z szeregiem osobistości z Polski, m. i. z Janem Zamoyskim [3]. Sławne Towarzystwo Bollandystów, założone z początkiem XVII w. i do dziś istniejące, które zajmuje się na rozległą skalę opracowaniem żywotów świętych, od początku swego istnienia pozostawało w stosunkach z Polską [4]. W Antwerpji ukazywały się łacińskie dzieła niektórych polskich autorów już w XVII w. [5] Budzili też niewątpliwie wśród Belgów żywe zainteresowanie ruchliwi „Bracia Polscy", odkąd część ich osiadła w Holandji w drugiej połowie XVII w. i rozwijała tam żywą działalność naukową i religijną, biorąc udział w polemikach i dyskusjach i wydając dzieła i broszury.

Powstanie niepodległej Belgji wiąże się ściśle z naszą wojną w r. 1830/31, która przeszkodziła Rosji w interwencji przeciw belgijskim rewolucjonistom [6]. Odtąd sprawa polska zwią-

---

[1] Określenie prof. St. Wędkiewicza (Przegl. Współcz. z kwietnia 1932, str. 242). Na tenże temat ciekawe uwagi prof. W. Lednickiego, tamże, str. 199 i nast.

[2] O stosunkach Krakowa z Lowanjum pisał prof. Kot we „Flambeau" z 1 listopada 1927 r. i 1 stycznia 1928 r.

[3] St. Łempicki, Medyceusz polski XV w. (w księdze „Szymon Szymonowicz i jego czasy", Zamość 1929, str. 141—2).

[4] R. Lechat, Bollandyści, Przegl. Współcz., kwiecień 1932, str. 119.

[5] Mikołaja Łęczyckiego „Opuscula spiritualia" w 1650, w 2 tom. in folio.

[6] A. Poniński, Polska a Belgja, Przegl. Współcz., 1925, I, str. 189.

zała się na wiele lat ze sprawą belgijską. Stwierdzić tu trzeba i podkreślić silnie, że o ile sympatje francuskie do Polski po powstaniu listopadowem ulegały wielkim wahaniom od entuzjazmu aż do daleko idących ograniczeń w stosunku do emigrantów, a zczasem, w miarę wzmagającego się po wojnie francusko-niemieckiej rusofilstwa, do niechęci zręcznie podsycanej przez propagandę rosyjską, — o tyle polonofilskie prądy w Belgji, począwszy od r. 1830, były zawsze silne, żywotne i naogół aż po dni dzisiejsze nie ulegały jakimś załamaniom, ani większym zmianom.

Głębszych źródeł tych sympatyj i tradycyj trzeba szukać nietylko w historji obu krajów, we wzajemnej zależności obu powstań z 1830 r., ale bodaj przedewszystkiem w stosunku Belgów do naszych emigrantów z 1831 i 1863 r. Zarówno rząd, jak ludność przyjmowała ich serdecznie i gościnnie, organizowano komitety zajmujące się emigrantami. Dla emigrantów z 1831 r., wydalonych z Francji, wyznaczono osobne punkty w Ypres, Nieuport, Ostendzie i Huy [1]. Corocznie święcono uroczyście, przy żywym i czynnym współudziale Belgów, rocznicę 29-go listopada aż do r. 1869. Przewodniczył zwykle tym uroczystościom jeden z twórców niepodległej Belgji, Aleksander Gendebien, wielki nasz przyjaciel i opiekun.

Wśród emigrantów z 1831 r., na czas krótszy lub dłuższy osiadłych w Belgji, byli tacy wybitni ludzie, jak A. Chodźko, Worcell, Mierosławski, H. Martynowski [2], a przedewszystkiem Lelewel, który, wygnany z Francji, spędził tu blisko lat 30 (1833—1861), otoczony powszechną czcią i troskliwą opieką przez rząd i naród belgijski, jako uczony asceta, znany dobrze mieszkańcom Brukseli. Tu wydał on szereg pierwszorzędnych prac. Ale nie chciał sprawować ofiarowanych mu różnych zaszczytnych funkcyj i podejmował się bezinteresownie prac dla

[1] Charles Merzbach, Oficerowie polscy w armji belgijskiej po roku 1830. Przegl. Współcz. z kwietnia 1932.

[2] H. Martynowski wykładał na uniwersytecie w Leodjum rachunek różniczkowy i całkowy.

kilku instytucyj, uważając swoje dobrowolne ubóstwo za pokutę za błędy swego narodu [1].

Wbrew usilnym staraniom króla Leopolda I nie doszło do utworzenia osobnego legjonu polskiego w wojsku belgijskiem „z powodu oporu Francji i dworów zainteresowanych sprawą polską". Mimo to Polacy weszli w znacznej liczbie do armji belgijskiej jako oficerowie, podoficerowie i żołnierze w różnych rodzajach broni, a także jako oficerowie sztabu głównego i lekarze. Nominacja generała Skrzyneckiego na szefa dywizji w armji belgijskiej wywołała opór państw zaborczych. Dość powiedzieć, że Rosja uznała państwowość Belgji dopiero w r. 1853, kiedy ostatni oficerowie polscy w służbie tego kraju przeszli na emeryturę [2].

Po r. 1863 napłynęła nowa fala emigrantów do Belgji, równie serdecznie przyjęta, znajdując tu opiekę i zajęcie. Duszą tej emigracji aż do śmierci swej w r. 1903 był H. Merzbach, pisarz, poeta, publicysta. Żona jednego z emigrantów, Belgijka z domu Gachet, Poradowska, na polskich wątkach osnuła niektóre swoje powieści.

Charles Merzbach, syn emigranta, dziś pułkownik belgijskiego sztabu generalnego, pisze, że nasza emigracja w Belgji po 1830 i 1863 r. „odznaczała się zawsze mocą charakteru i hartem duszy, które nakazywały cześć i podziw i budziły dla niej sympatję ludności". Synowie tych emigrantów służyli dalej pod sztandarami belgijskiemi. O żywotne tradycje polskiej współpracy w organizacji i dziejach armji belgijskiej opierają się więc również w znacznej części dzisiejsze sympatje i zainteresowania Belgów w stosunku do Polski [3].

A jakże wymownym dowodem naukowej współpracy, pełnej wzajemnego zaufania, jest udział dwóch naszych uczonych

---

[1] Ch. Merzbach, Emigracja polska w Belgji po 1830 i 1863, Przegl. Współcz., kwiecień 1932.

[2] Szczegóły te czerpię głównie ze szkicu Merzbacha (Przegl. Współcz., kwiecień 1932).

[3] Szczegóły w cytowanych szkicach Merzbacha.

podróżników H. Arctowskiego i A. Dobrowolskiego w wyprawie okrętu „Belgika" na antarktydę w r. 1897—9!

Belgja i jej stolica odegrała poważną rolę w dziejach naszej kultury porozbiorowej, Bruksela zaznaczyła się jako żywotny ośrodek naszej myśli niepodległościowej, pism i publikacyj wydawanych przez naszych autorów w języku polskim i francuskim, jako teren współpracy naukowej. Wszystko to razem dowodzi, że ten kraj nadaje się wprost wyjątkowo do intensywnej rozbudowy wzajemnych stosunków we wszystkich dziedzinach życia od kultury artystycznej, naukowej do wymiany i współpracy przemysłowej, ekonomicznej i t. d. Nic nas z Belgją nie dzieliło i nie dzieli, wiele spraw nas z nią łączy. Na takiem podłożu wiedza o Polsce w Belgji ma wszelkie warunki pomyślnego rozwoju.

Żaden z uniwersytetów belgijskich nie posiadał aż do niedawna katedry slawistyki, niemniej jednak potrzeba zaznajomienia się z kulturą ludów słowiańskich dawała się coraz bardziej odczuć wśród bizantynistów i orjentalistów [1]. Pierwszy kurs historji Rosji stworzono w Gandawie (prof. Eck), potem przeniesiono go do uniwersytetu w Brukseli [2]. W r. 1926 funduje nasz rząd katedrę języków i literatur słowiańskich w tymże uniwersytecie. Fakt ten posiada decydujące znaczenie w zakresie nas tu bliżej obchodzącym. Odtąd studjom slawistycznym w Belgji nadaje kierunek profesor zajmujący tę katedrę, który jest zarazem delegatem belgijskim naszego Ministerstwa W. R. i O. P. Przyznać trzeba, że wybór odpowiednich osób był tu niezwykle trafny, choć niełatwy. Wszakże o ile nasza slawistyka w zakresie językoznawstwa przedstawia się wcale poważnie, o tyle w dziedzinie wiedzy o kulturach i literaturach słowiańskich poważnie niedomagamy. Wobec tego prof. Wacław Lednicki uratował sytuację. Objąwszy katedrę, nawiązał przedewszystkiem rozległe stosunki ze sferami naukowemi

[1] H. Grégoire, Slawistyka i nauki orjentalistyczne na uniwersytecie brukselskim. Przegl. Współcz., kwiecień 1932.

[2] Idem, ibidem.

i rozwinął odrazu szeroko zakrojoną akcję. W swoich wykładach zajmował się równolegle polską i rosyjską literaturą i językiem; założył podstawy bibljoteki seminaryjnej. Z jego też działalnością wiążą się polonistyczne zainteresowania kilku profesorów wydziału literackiego (Boisacq—studja nad Prusem, Charlier — praca o tematach polskich w poezji belgijskiej, Pergumeni — o Lelewelu, Vivier — o Kasprowiczu), organizacja szeregu publicznych odczytów, publikacja artykułów i prac w pismach polskich i belgijskich polskiego i belgijskiego pióra, t. zw. wymiana profesorów między nami a Belgją, zdobycie miejsca dla kilku tomów przekładów powieści polskiej w serji „Les Cent chefs-d'oeuvre étrangers" [1]. Wszystko to razem może służyć za dowód, jak intensywnie i skutecznie ruszyła z miejsca akcja propolska w Belgji, z jaką się spotkała życzliwością i poparciem [2].

Z początkiem r. 1929 miejsce prof. Lednickiego zajął prof. Manfred Kridl, który bardzo umiejętnie kontynuował prace swego poprzednika, rozciągając zakres wykładów także na literaturę czeską. Z pośród adeptów slawistyki i polonistyki w szczególności poczęły się wyróżniać jednostki wybitnie uzdolnione, p. Backvis i p. Van Sichem, których obaj nasi delegaci umieli pociągnąć do studjów polonistycznych. Frekwencja na ich wykładach i ćwiczeniach wahała się w granicach 5—10 osób i należy ją uważać za zupełnie zadowalającą. Utworzenie z końcem 1931 r. osobnego przy wydziale filozoficznym uniwersytetu brukselskiego Instytutu Filologji i Historji Wschodu przyczyni się też niewątpliwie do ożywienia i pogłębienia studjów slawistycznych, które zostaną również objęte programem instytutu [3]. Z powodu objęcia katedry w Wilnie prof. Kridl wróci do kraju, w r. 1932/33 zastąpi go prof. Lednicki na zaproszenie uniwersytetu brukselskiego.

Bardzo pomyślnie przedstawia się też sprawa t. zw. wy-

---

[1] Tutaj ukazał się „Kar-Chat" F. Goetla.

[2] Interesujące na ten temat uwagi podaje prof. Lednicki w swoich „Wspomnieniach" (Przegl. Współcz., kwiecień 1932, str. 205—6).

[3] H. Grégoire, l. c., str. 153.

miany profesorów. Kilku wybitnych uczonych belgijskich, a zarazem przyjaciół naszych zostało zaproszonych przez niektóre nasze uczelnie wyższe na wykłady (prof. Thomas, wybitny romanista, wygłosił w r. 1930 odczyty w Wilnie, Warszawie i Krakowie, w listopadzie 1931 r. bawił u nas prezes fakultetu filozoficznego w Brukseli, redaktor „Byzantion" i miesięcznika „Le Flambeau" prof. Henri Grégoire, bizantynolog [1], i wygłosił odczyty w tychże środowiskach). Kontakt bezpośredni tak wybitnych Belgów z naszą kulturą, zwłaszcza o ile oni, tak jak prof. Grégoire, orjentują się w polszczyźnie, przynosi wielostronne i trwałe rezultaty i pomnaża wydatnie wiedzę o Polsce wśród obcych. Wszakże obserwacje naszych gości, ich przeżycia w Polsce odbijają się potem w ich pracy naukowej i uniwersyteckiej oraz w ich życiu pozauniwersyteckiem. Pośród naszych belgijskich gości znalazł się też wybitny przemysłowiec p. Ch. van der Mandere, który był w Polsce dwukrotnie, zebrał wiele wiadomości w dziedzinie kultury gospodarki i zebrał je w artykule „Polonia Renata", bogatym pod względem informacyjnym i wysoce dla Polski życzliwym [2].

Zainteresowanie Polską nie ogranicza się do samej Brukseli, ale przejawia się też w innych ośrodkach. Zawdzięczać to należy przedewszystkiem naszej młodzieży studjującej w różnych wyższych uczelniach belgijskich (Lowanjum, Antwerpja, Leodjum). Do wzbudzenia tego zainteresowania przyczyniają się zakładane przez studentów towarzystwa i koła polsko-belgijskie. Tak np. w Lowanjum powstało w 1927 r. koło „Comité d'action belgo-polonais", złożone ze studentów obu narodowości. Celem tego towarzystwa jest m. i. wszczęcie akcji dla założenia katedry polskiej na uniwersytecie w Lowanjum. W każdym razie wiele racyj przemawia za tem, ażeby rozbudować jeszcze na terenie szkolnictwa wyższego wzajemne stosunki. Zbyt rozległy zakres katedry slawistyki w Brukseli, prowadze-

---

[1] Prof. Grégoire przekładał wybrane poezje polskie (m. i. Mickiewicza) i dzieło Askenazego, Napoleon i Polska. Przekład wyszedł w r. 1925.

[2] W biuletynie „Société Belge d'Expansion" z r. 1928.

nie równocześnie wykładów i ćwiczeń, a ponadto także dwóch lektoratów przez jednostkę — obciąża ją nadmiernie i zniewala do zabiegów o stworzenie osobnego lektoratu. Odpowiadałoby to zupełnie umowie dotyczącej stosunków naukowych, literackich i szkolnych, zawartej między Belgją a Polską we wrześniu 1925 r.

Na rozbudowę wiedzy o Polsce w Belgji wpływa znacznie fakt, że francuszczyzna jest dominującym w tym kraju językiem. Wobec tego wszystko to, co się w tymże kierunku robi we Francji — a więc publikacje, przekłady, odczyty, artykuły informacyjne i t. d. — przedostaje się bez trudności do rąk Belgów, interesujących się kulturą polską, co bardzo poważnie akcję propolską ułatwia.

Przy takiej pomocy i w takich warunkach, jakie tu starałem się przedstawić, przy życzliwem poparciu tylu instytucyj i osób, przy dalszym tak starannym, jak dotychczas, doborze naszych delegatów, pełnych inicjatywy i ruchliwości — możemy być spokojni o nasz „stan posiadania" na ziemi Belgów.

Roman Pollak.

(C. d. n.)

SAMORZĄD UCZNIOWSKI W POLSCE

(C. d.)

C. Wyniki.

Wychowanie moralne.

1. Ogólne wyniki samorządu pod względem moralnym są dodatnie wszędzie (kilka wyjątków). Formułują się w następujący sposób: „rozwój poczucia godności osobistej i odpowiedzialności zbiorowej" (2), „kształci wolę, uprzejmość, solidarność, prawdomówność" (3), „samodzielność, odpowiedzialność, solidarność, zaufanie do przełożonych" (7), „tępi egoizm, kłamstwo, kradzież, plotkarstwo" (14), „w klasie wzięły górę jednostki najlepsze, które pociągają za sobą oporniejsze" (37), „kształci wolę, urabia charakter, budzi i rozwija instynkty społeczne, zabija egoizm, rozwija altruizm pod warunkiem aktywizacji wszystkich jednostek, wchodzących w skład danej grupy samorządowej" (99), „szczerość, rozwój odwagi cywilnej" (107), „zmniejszenie się bójek, niema skarg, nic nie ginie, porządek, mniej kłamstwa, więcej są szczere, spotęgowanie ambicji" (196), „zaradność w rozmaitych sprawach szkolnych i pozaszkolnych, współżycie i wzajemna pomoc" (207), „zrozumienia pojęcia zła i dobra bez względu na karę i nagrodę" (374). Są to motywy, które powtarzają się w różnych warjantach i połączeniach wszędzie. Kilka wyjątków brzmi przeważnie lakonicznie: wyniki są „małe" (po 4 miesiącach), „wątpliwe" (po roku przerwany), samorząd jest „bez wpływu", „niezupełnie zadowalające, ale jest postęp" (po roku stosowania).

Pewne zastrzeżenie przy dodatnich wynikach ogólnych zawarte jest w następującej odpowiedzi: „Z ogólnych wyników byłem zupełnie zadowolony. Klasa w krótkim czasie przeistoczyła się w grupę poważnie traktujących swe obowiązki osobników. Wzrosło poczucie odpowiedzialności, ale, co gorsza: zniknęła z twarzyczek wesołość, ustępując miejsce zbytniej stosunkowo powadze" (28). Uwaga ta kierownika szkoły powszechnej wiąże się z przytoczoną wyżej (A. 7. b) wątpliwością dyrektora gimnazjum (75).

2. a) Więcej nieco ograniczeń (45 wypadków) daje odpowiedź pozytywna co do ducha pomocy wzajemnej, wyrabianego w pracy samorządowej. W 33 wypadkach wynik taki dał się zauważyć tylko „częściowo", stosunek ten wyrażany jest nieraz ściślej, np. u 50%, ¾, 25—75%. U innych wynik jest „mały", albo żaden (po 3 miesiącach stosowania), albo też „jeszcze" nie nastąpił (po roku); czasem też wymagania lub nadzieje widocznie są zbyt wygórowane, np. „tego (dobrych wyników w tym kierunku) nie zauważyłem — może ze względu na wiek" (365 — istotnie, dzieci są w wieku 8—9 lat, a nauczyciel stosuje samorząd od... 4 miesięcy). Niektórzy ograniczają wpływ samorządu w danym kierunku: osiągając wyniki w rozwoju ducha pomocy wzajemnej, nie przypisują ich samorządowi, albo nie wyłącznie. Jedna odpowiedź określa wyniki jako „obłudę" (257), inna zaś zastrzega się, że „byli tacy, co nadużywali pomocy kolegów" (277). Inni natomiast podkreślają bardzo duże wyniki w tym kierunku: „u niektórych dzieci aż do fanatyzmu" (378), „nawet u 7—8-letnich mogę to stwierdzić" (352). Forma tej pomocy wyraża się przeważnie w pomocy przy nauce młodszych lub mniej uzdolnionych w pewnych przedmiotach; rzadziej w pomocy materjalnej. W każdym razie jest tu 80% odpowiedzi pozytywnych bez zastrzeżeń.

b) Niewłaściwą dążność do wysuwania się na czoło spotyka się w 56 wypadkach stale, w 160 wypadkach „częściowo", „rzadko", w 147 wypadkach objawów takich niema. Niektóre odpowiedzi zawierają inne uwagi, np.: „zdarza się, ale czy to zawsze jest źle?" (53), albo podobnie: „dążność tę uwa-

żam za bardzo właściwą" (112), „każdą ambicję wysuwania się na czoło można wykorzystać, przydzielając odpowiednią pracę; wolałem takich, niż obojętnych" (184). Dzieci, u których tę dążność się spostrzega, to albo dzieci młodsze, albo chłopcy, albo jednostki ambitne, albo „zdolne, ale często mniej wartościowe" (85, podobnie 117), albo dzieci, „które to z domu wyniosły" (34), albo „w żeńskiej nie, w koedukacyjnej tak" (191). Jak różne (a może i niepewne) jest doświadczenie nauczycieli pod tym względem, dowodzi zeznanie 8 nauczycieli różnych klas w jednej szkole (powszechnej): 4 razy — tak, 1 — często, 2 — rzadko, 1 — nie (306—313).

c) Chęć krytykowania i obmowy występuje bez omówień w 71 wypadkach jako zjawisko częste („wprost walczyć trzeba z tem" — 239) w 2 wypadkach, czasem (rzadko, początkowo) w 105 wypadkach, u dziewcząt w 11 wypadkach, krytyka — tak, obmowa — nie w 22 wypadkach, albo też jeżeli występują, to nie w związku z samorządem i nie jako skutek systemu (80, 159, 212, 251, 306), lub przy źle prowadzonym samorządzie, albo też w czasie, kiedy istniał sąd, „przeto sąd został usunięty" (91), czasem „u tych, którzy piastowali urzędy" (194), czasem zaś przeciwnie „hamuje się przez wybór krytyków do zarządu" (303, podobnie 318), niekiedy samorząd wpływa na usunięcie poprzednio istniejącej wady obmowy (14, 334).

d) Wzrost poczucia odpowiedzialności jest niemal powszechny, zaznaczony jest bez zastrzeżeń w 335 wypadkach, w tem w 31 wypadkach podkreśla się taki skutek jako wybitny, „może to najpoważniejsza zdobycz systemu" (57), „występuje to już od samego początku" (75, 191), już po trzech miesiącach pracy i wśród najmłodszych dzieci się objawia.

Częściowe wyniki otrzymało 14 nauczycieli, nie pozyskało dobrych wyników w tym kierunku zaledwie 11 odpowiadających; inni jeszcze uzależniają osiągnięcie poczucia odpowiedzialności od dobrego prowadzenia samorządu, od typu dziecka, od jego wieku (jedni od starszego, inni od młodszego), od sprawowania przez nie urzędu, od długości pracy.

e) Skłonność do sądzenia i sprawiedliwości spotyka się również bardzo często, acz nie powszechnie, przytem więcej jest różnorodnych zastrzeżeń. Bezwzględnie przyznaje taki skutek 264 nauczycieli, przyznaje sprawiedliwość, zaprzecza sądzeniu — 10, reszta zaprzecza obojgu, wyrażając przekonanie, że dzieci umieją wytykać błędy, ale nie sądzić objektywnie (17), że „gdyby nie osoba wychowawcy, sprawiedliwość ucierpiałaby na korzyść uczucia" (37), że „duża impulsywność (dzieci) utrudnia prawidłowy wymiar sprawiedliwości" (117), wymiar sprawiedliwości jest zbyt surowy (passim).

f) Podobnie przedstawia się wyrabianie przez samorząd większego panowania nad sobą: w 293 wypadkach wynik taki osiągano bezwzględnie, w 23 wypadkach tylko częściowo („rzadko", „nie u wszystkich", „u paru"), w kilku tylko wypadkach u tych, którzy zajmowali stanowiska odpowiedzialne (80, 176), lub tylko po dłuższem stosowaniu samorządu (322), albo też z trudnością (30, 151), czasem osiągało się tylko „dobre chęci" (78), w 10 tylko wypadkach wyników w tym kierunku nie uzyskano.

g) Znacznie słabszy wynik otrzymało się w kierunku poszukiwania kompromisu, bo tylko w 181 wypadkach bezwzględnie, w 27 wypadkach częściowo,w 7 tylko u starszych, albo u tych, co pełnią urzędy, w 67 wyników w tym kierunku nie osiągnięto; jedna z odpowiedzi zaznacza, że praca w samorządzie nie usposabia do kompromisu, raczej do radykalizmu (162). Czasem odpowiedzi budzą wątpliwości, wynikają bowiem ze zrozumienia pytania, jako dotyczącego nie godzenia sprzecznych interesów grup lub sprzecznych mniemań, lecz schodzenia z linji uznanej za właściwą, np. zdarzyło się to „u kilku mniej wartościowych" (50), albo kompromis „między dobrem a złem? Tak, stanowi to, niestety, wadę nietylko młodzieży, ale i ogółu społeczeństwa, z którego ona pochodzi" (400).

h) Skłonność do intryg występuje dość rzadko: w 31 wypadkach wymieniona jest bez zastrzeżeń, w 70 wypadkach z oznaczeniem „rzadko", „czasem", „wyjątkowo", „w ciągu

10 lat zauważyłam tylko 4 razy" (111), „w ciągu 5 lat dwa wypadki" (266), w 4 wypadkach „z początku", w 4 wypadkach „w okresie dojrzewania", „w klasach wyższych" (gimnazjum), w 10 wypadkach „wśród dziewcząt", w 3 wypadkach „u pewnych typów", np. u „ambitnych a mało uspołecznionych" (86), w 3 wypadkach samorząd taką skłonność „zmniejsza", czasem na tle narodowościowem (141), lub religijnem (375). W 154 wypadkach skłonność ta nie występuje wcale.

i) Co do sceptycyzmu, to rozumiano pytanie najwidoczniej w podwójnem znaczeniu: jako usposobienie do wątpienia młodzieży wogóle oraz o skuteczności samorządu specjalnie. Pierwszego pojmowania dowodzą takie odpowiedzi, jak „nie na tym poziomie" (2), „w okresie dojrzewania" (7, 12, 105), „u starszych" (10 odpowiedzi: 2 szkoły powszechne, 7 gimnazjów, 1 seminarjum). Drugie pojmowanie stwierdzają odpowiedzi: „w początkach" (11 odpowiedzi), „u mniej czynnych" (322, podobnie 82), „na skutek trudności" (80), „źle prowadzony zniechęca" (85, 86, 160, 162), „u pominiętych lub zawiedzionych" (384). Stanowczo i bez omówień występowanie tego objawu stwierdzone jest tylko w 41 wypadkach, jako objaw rzadki lub wyjątkowy w 48 wypadkach, nie stwierdzono go w 115 wypadkach.

j) Natomiast częściej występuje nadmierna ufność do własnego zdania i pewność siebie, bo naogół w 158 wypadkach, przyczem jednak w 116 wypadkach wymieniana jest jako objaw rzadki, występujący u inteligentnych (7, 107, 120, 189), u starszych (4 odpowiedzi), to znowu u młodszych (1 odpowiedź), lub nawet w klasach średnich gimnazjum, albo też u „jedynaków" (50), „u członków zarządu" (36), „u niektórych, o ile zbyt długo piastują urząd" (325). W 6 odpowiedziach zaznacza się, że skłonność ta, o ile występuje, nie może być uważana za skutek systemu samorządowego (69, 80, 161, 252, 350), lecz że najwyżej „samorząd wyzwala tę skłonność, ale jej nie wytwarza" (386), „u jednostek, mających te właściwości z natury, samorząd potęguje je" (391). Uznając pewien wpływ samorządu na wytwarzanie się tych skłonności u pewnych jedno-

stek lub grup, podkreślają równocześnie niektórzy (5, 72) zjawisko odwrotne, pewnej uległości, „przygaszenia" względnie reakcji oporu ze strony tych jednostek lub grup, które nie mogły się wybić.

Objawu pewności siebie pod wpływem instytucji samorządu nie dostrzeżono w 108 wypadkach.

3. Ułatwianie przez samorząd uczniowski samowychowania stwierdzone jest przez wszystkie odpowiedzi z wyjątkiem jednego wypadku (165) stanowczego przeciwnika tej metody. Niektórzy podkreślają znaczenie samorządu w tym kierunku jako „jedyny środek" (277), albo „główny cel" (303). W kilku wypadkach są drobne zastrzeżenia, jak np. że to środek tylko częściowy (3 odpowiedzi), że mało jest skuteczny w zastosowaniu do dzieci poniżej lat 14 (17), lub do dziewczynek w tym wieku (300), lub do dzieci słabych i nieśmiałych, które wolą podporządkowywać się tylko innym (98), wreszcie, że wyniki w tym kierunku są naogół dobre, ale „spotkałem jednostki, u których samorząd uwydatnił silniej zboczenia" (274), „zwiększa to konieczność czuwania wychowawcy nad kierunkiem tego samowychowania. Łatwo o zboczenia: fałszywa ambicja i t. p." (384).

4. Równie jednomyślna jest opinja o objawianiu się w samorządzie charakteru indywidualnego wychowańców. Wprawdzie odpowiedzi negatywnych jest nieco więcej, bo 3 (17, 165, 296), ale też mniej zastrzeżeń, że udaje się to tylko w małym stopniu lub u niektórych; takich zastrzeżeń jest 4. Natomiast w kilku wypadkach uznano samorząd za jedyny, względnie najlepszy środek do poznania wychowańców (15, 34, 98, 277, 322, 366), „nawet skrytych i pojedynków" (50), przyczem samorząd ujawnia nietylko „typy bardziej aktywne, pomysłowość, trafność sądu, zaradność, inteligencję i inicjatywę" (215), ale także „ofiarność lub aspołeczność" (293), albo „często niezaradność życiową uczenic lepszych, a samodzielność gorzej się uczących" (366).

5. Podobnie rzecz przedstawia się z poznaniem wychowańców pod względem moralnym. Stanowczo zaprzecza tej

możności tylko 5 odpowiedzi, potwierdzają z pewnem ograniczeniem („często, ale niezawsze", „czasem", „trochę") 4 odpowiedzi, we wszystkich innych wypadkach odpowiedzi są twierdzące z podkreśleniem, że w tym kierunku „niema lepszego systemu w dzisiejszej szkole" (50), że „dopiero teraz poznałem dobrze swoje dzieci" (94), że system „dał wiele materjału i wiele ciężkich, ale i pięknych przeżyć" (107), że rezultaty były „często nawet rewelacyjne" (291), lub że poznawało się dzieci „częściej pod względem ujemnym" (306).

6. Powierzanie odpowiedzialnych czynności w samorządzie, jako środek wpływu wychowawczego na kolegów, nie było stosowane w 81 szkołach, przyczem tylko w 3 z uzasadnieniem, że miało się w tym kierunku „złe doświadczenie" (304), „wynik niepomyślny" (338), lub że unikało się tego, ponieważ stanowi „pole do nadużyć i złośliwości, co się może minąć z celem" (98). W 267 wypadkach jest ten środek stosowany, przyczem w 8 z zastrzeżeniem, że dzieje się to z inicjatywy nauczyciela, albo, że „stosuje to nauczyciel, nie podając tego samym uczniom, bo wykonywaliby pewne czynności z poczuciem, że to jest kara, co wpływałoby na niesumienność wykonania" (202). Niekiedy podkreśla się, że przeważnie stosował to nauczyciel sam, ale i dzieci (277), albo że właśnie metoda powstała samorzutnie (172). Zakres i formy tych czynności są dość rozmaite. A więc wybiera się „brudasów na porządkowych", „niesfornych na wójtów", powierza się nawet kasę „dziewczynce posądzonej o kradzież — skutek był doskonały" (53), „spóźniającej się — ewidencję nieobecnych i spóźniających się" (157), albo „uczniowi, który się spóźniał, polecono badać temperaturę i notować przed godziną 8 — nie spóźniał się więcej" (247), „uczniowi, który często podlegał kodeksowi, powierzono misję sądzenia — skutek był pomyślny" (272).

Wpływ kolegów w samorządzie wyraża się także w innej formie, np. „starsze są opiekunkami młodszych klas" (94), albo „czasem samorząd prosi o utrzymanie w zakładzie jakiegoś

zagrożonego usunięciem chłopca, zobowiązując się rozciągnąć nad nim specjalną opiekę" (80).

Wychowanie umysłowe.

1. Co do ogólnych wyników samorządu w zakresie rozwoju umysłowego, odpowiedzi nie brzmią tak solidarnie twierdząco, jak w zakresie wychowania moralnego. Niektórzy wyraźnie mówią o słabych, „miernych", „niewybitnych" wynikach, o małym wpływie lub tylko pośrednim; inni podkreślają tylko stosunkowo mniejsze wyniki, niż w zakresie wychowania moralnego lub społecznego; jeszcze inni nie umieją stwierdzić, czy pozytywne wyniki w tym kierunku zawdzięcza się samorządowi, czy innym czynnikom kształcącym (292), względnie w jakiej mierze samorząd się do tego przyczynił (378).

Sformułowanie dodatnich skutków samorządu dla rozwoju umysłowego jego uczestników idzie w trzech kierunkach: 1) rozszerzenie widnokręgów umysłowych na działalność społeczną i na dziedziny wiedzy, poznawane przez wspólne czytanie, 2) krytyczne ustosunkowanie się do zdania cudzego i własnego oraz ścisłość w wyrażaniu własnych myśli, nabywane dzięki prowadzonym dyskusjom, 3) postępy w nauce, osiągane głównie dzięki samopomocy. Często różne te strony wymieniane są wspólnie. Te lub inne wyniki są, oczywiście, zależne od formy samorządu i jego różnych instytucyj i rozgałęzień. Dlatego też dają one pośrednio pogląd na kierunek samorządów, prowadzonych w szkołach objętych ankietą.

Liczbowo daje się to wyrazić w sposób następujący:

1) rozszerzenie widnokręgów umysłowych — 56,
2) krytycyzm — 74,
3) postępy w nauce — 77,
4) ogólnie dodatnie wyniki — 88,
5) brak szczególnych wyników — 111.

2. Co do szczegółowych objawów wpływu samorządu na stronę umysłową wychowania, odpowiedzi brzmią niezupełnie zgodnie z powyższem zestawieniem; da się to wytłumaczyć

prawdopodobnie zbyt lakoniczną odpowiedzią na pytanie ogólne (obliczaną powyżej pod 4) lub brakiem odpowiedzi (obliczanym pod 5).

a) Zdolność zrozumienia cudzego punktu widzenia i dyskutowania objektywnego nie przejawiła się tylko w 20 samorządach; przejawiła się z zastrzeżeniami („częściowo", „u starszych", „tylko u bardzo zdolnych", „w małym stopniu") w 71 samorządach, bez zastrzeżeń występuje w 215 wypadkach. Inne wypadki bądź sprawę pomijają, bądź dają odpowiedzi niezdecydowane: „jeszcze nie", „do tego zmierza", „początkowo trudno", „niewiadomo, czy jako skutek samorządu", „poszanowanie cudzego zdania", „w każdym razie wyrozumiałość".

b) Natomiast ujemna strona dyskusji, skłonność do przemawiania bez potrzeby, nie występuje wcale w 162 wypadkach; występuje bez zastrzeżeń w 81 wypadkach, w innych z zastrzeżeniami: „mało", „rzadko", „wyjątkowo", „u chłopców", ale także „może jedynie u dziewcząt", „u powierzchownych", „u ambitnych a mało inteligentnych", „u dzieci o słabszej inteligencji a silnym temperamencie", „głównie u dziewcząt przed okresem dojrzewania", „wogóle dzieci wielkopolskie są małomówne, wielomówne są dzieci z województw południowych", „nie jako wynik samorządu", „samorząd tę skłonność raczej wyplenia".

c) Zamiłowanie do analizy budzi się w 140 samorządach (w tem 78 szkół powszechnych), w małym stopniu w 62 samorządach, głównie u chłopców — w 5 samorządach, zależnie od typu dziecka — w 3 samorządach, nie występuje w 77 wypadkach (w tem 13 gimnazjów i 2 seminarja).

d) Zmysł krytyczny natomiast objawia się u uczestników bez zastrzeżeń w 245 wypadkach, a z zastrzeżeniem, że częściowo, w 49 wypadkach, przyczem „niezawsze w dodatniem znaczeniu" (239), „nawet nauczycieli krytykowali" (277), niewiadomo jednak, czy jest to specjalnie skutek samorządu (252, 341), bo osiąga się to i poza samorządem metodą nauczania (324). Budzenia się zmysłu krytycznego w samorządzie nie dopatrzyło się tylko 14 odpowiadających.

e) Nowe zainteresowania powstają w 273 samorządach, przyczem idą one najczęściej w kierunku „społecznym", czasem „politycznym", sporadycznie „krajoznawczym"; bywają nieraz niestałe (87, 370, 383), albo „często nawet w niepożądanym kierunku" (233), lub nawet „nieoczekiwane" (274), a czasem są tylko podsuwane przez nauczyciela (149, 293). W 13 wypadkach nowe zainteresowania się nie objawiły.

3. Wiele odpowiedzi daje wyraz przekonaniu o ścisłym związku pomiędzy metodą pracy aktywnej w nauczaniu a samorządem. „Praca grupowa pogłębia pracę samorządu, rozciągając go na dziedzinę dydaktyczną, gdy tymczasem samorząd bez pracy grupowej stosowany jest do spraw wychowawczych przeważnie" (1). „Metoda pracy aktywnej musi duchem odpowiadać idei samorządu" (88). „Przy pracy grupowej młodzież odruchowo organizuje się w samorząd" (231). „Ponieważ praca nauczania odbywa się tylko w szkole, związek z samorządem jest dość ścisły. Dotyczy on głównie strony technicznej: 1) odbijania i rozdawania przydziałów, 2) rozdawania zeszytów, 3) utrzymania ciszy i czystości... Zwraca uwagę i to, że zwykle dzieci pracują grupami, dobieranemi dowolnie, i rozumieją pełnię odpowiedzialności za wykonaną pracę" (305). „Przy stosowaniu metody projektów samorząd układa plan pracy, a czasem czuwa samodzielnie nad jej wykonaniem" (367).

Jednak najczęściej „przy systemie przedmiotowym samorząd nie stosuje się na lekcjach" (2) i ogranicza się do tych działów pracy dydaktycznej, które prowadzone są systemem grupowym (laboratorja fizyczne i chemiczne), oraz do pracy pozalekcyjnej (wspólne odrabianie zadań, świetlice, kółka samokształceniowe, nadzór nad pracowniami, hodowlami). Wyjątkowo zaś tylko samorząd spełnia czynności pomocnicze przy nauczaniu pewnych przedmiotów, np. przy „robotach, fizyce, nauce o Polsce" (276), „na lekcjach gimnastyki, gdzie samorząd czuwa nad odpoczywającymi" (366), „w przyrodoznawstwie, robotach ręcznych" (369). Nie jest to, ściśle biorąc, praca samorządowa w dziedzinie nauczania, raczej tylko wyzyskiwanie istniejącego samorządu lub też tylko zaprawianie młodzieży

w aktywności dla ułatwień technicznych. Naogół jednak samorządy w szkołach polskich mają tendencje wychowawcze i do dziedziny dydaktycznej nie przeniknęły. Dowodzi tego także wyżej udowodniony stosunkowo najmniejszy wpływ samorządów na wychowanie umysłowe.

Wychowanie społeczne.

1. W kierunku wychowania społecznego wszystkie niemal samorządy — z wyjątkiem 3 — otrzymały wyniki dodatnie. Wyjątki te sprowadzają się do następujących okoliczności: 1) zdecydowanie ujemne ustosunkowanie się względem metody samorządowej wogóle, wprowadzonej przez nauczyciela wskutek nakazu, 2) „wątpliwe" wyniki ogólne samorządu wprowadzonego na próbę i przerwanego po roku, 3) „ogólnie słabe" wyniki samorządu, wprowadzonego bez stadjów przygotowawczych do klasy, przyzwyczajonej przez poprzedniego nauczyciela do surowego rygoru.

Poszczególnie wyrabiane zalety społeczne dzieci, prowadzących samorząd, zdefinjowane są jako: wyrobienie poczucia obywatelskiego, zrównanie społeczne klasy, zrozumienie idei demokratycznej, wiara w pracę zbiorową, sprawność techniczna w pracy zbiorowej, solidarność, poczucie zbiorowej odpowiedzialności, pogłębienie instynktów społecznych, spotęgowanie uczuć altruistycznych, ofiarność, poczucie prawa i sprawiedliwości, karność dobrowolna. Przykłady sformułowań: „Zrozumienie istoty współżycia organizacyjnego, wzajemna tolerancja, poszanowanie prawa i władzy, umiejętność wspólnego rozstrzygania wszelkich spraw i wątpliwości, które nastręczają się w życiu dzieci" (34). „Samorząd szkolny, jako wyraz zorganizowanej i owianej jednym duchem społeczności szkolnej, okazał się dobrym środkiem wychowania społecznego, ponieważ pozwala uczniom poznać takie fakty społeczne, jak solidarność, kierownictwo, podporządkowanie się woli jednostki kierowniczej, posłuszeństwo, współdziałanie, karność, obowiązkowość, poczucie potrzeby norm, lojalność, zdolności organizacyjne

i t. d. Tu do pewnego stopnia zaznajamia się młodzież z techniczną stroną organizacyj społecznych. Jeżeli chodzi o dziedzinę wychowania obywatelskiego, to ustrój samorządowy sprzyja krzewieniu i utrwalaniu pewnych cnót obywatelskich, jak oszczędność (prawie wszyscy uczniowie posiadają książeczki oszczędnościowe), popieranie wytwórczości krajowej, ofiarność na cele państwowe (flota narodowa, liga obrony powietrznej i przeciwgazowej, budowa łodzi podwodnej, szkoły polskie na obczyźnie)" (49). „Współżycie i współdziałanie (zabawy uczniów starszych dla młodszych, odczyty), ofiarność (pomoc materjalna i intelektualna, korepetycje bezinteresowne), zmysł społeczny i obywatelski (np. samorząd ustanowił stałe stypendjum ku uczczeniu 10-ej rocznicy odzyskania niepodległości)" (106).

Rzecz godna podkreślenia, że praca organizacyjno-społeczna i wprawa w niej nabyta odzywają się w dalszem życiu. Niestety, niezawsze szkoła ma możność śledzenia dalszych losów wychowanka. Niejednokrotnie wszakże fakty są przytoczone. Np.: „Informacje o pracy byłych wychowanków na stanowiskach nauczycielskich, ich zainteresowania społeczne, udział w samorządach, spółdzielniach, strażach ogniowych zachęcają do dalszej pracy nad samorządem szkolnym" (85). „Jednostki z samorządu pracują potem w zarządach kół młodzieży wiejskiej" (304). A pozatem: „Zżycie się, solidarność i poczucie odpowiedzialności wszystkich za uczynki jednego z nich przetrwały długo poza czas pobytu w szkole" (378).

2. Co do poszczególnych stron życia zbiorowego, samorząd dał uczniom pojęcie o tem, co to jest: a) prawo — w 198 wypadkach, b) sąd — w 159 wypadkach, c) sejm — w 169 wypadkach, d) podział władz — w 187 wypadkach. W innych wypadkach albo tych pojęć nie dał, albo tylko je zbliżył lub ułatwił, albo też, jak w sposób charakterystyczny zeznaje jeden z nauczycieli, uczniowie znają te pojęcia skądinąd, „ale tu poznają technikę" (30). W każdym razie w tym kierunku samorządy uczniowskie w Polsce w większości wypadków nie są nastawione.

3. Natomiast w kierunku wychowania obywatelskiego samorząd wychowuje bez zastrzeżeń według 314 odpowiedzi, przyczem w 46 wypadkach czyni to w sposób wybitny, jest „najlepszym", a nawet „jedynym środkiem", „jednem z głównych zadań" (45, 73, 162), „jedyną realną prawdziwie „poglądową" formą tego wychowania w szkole powszechnej i niższem gimnazjum, niezbędną również na poziomie wyższym" (50, podobnie 107, 221, 282). W 21 wypadkach samorząd tylko przyczynia się do wychowania obywatelskiego lub w niewielkim stopniu może być do tego pomocnym. W niewielu wypadkach spotykamy zastrzeżenia: „jeśli w planie lekcyjnym udzielić na to czasu" (19), „stopień zależy od typu samorządu" (40), „całkowicie nie daje, gdyż nie posiada wszystkich znamion komórki życia obywatelskiego" (32), „może być pomocą, ale niemniej ważnym czynnikiem jest atmosfera życia obywatelskiego, wytworzona przez Dyrekcję i Radę Pedagogiczną" (84), „względnie stosowany — tak, inaczej stwarza warcholstwo" (287), „o ile jest prowadzony poważnie i systematycznie przez szereg lat" (322), „tylko obejmujący wszystkie klasy i o jednym systemie" (367), „sam — nie, może tylko pomagać skutecznie innym zabiegom szkoły" (389).

4. Zagadnienia mniejszości narodowych i wyznaniowych w większości samorządów (60%) nie są poruszane, bądź dlatego, że szkoła jest pod względem narodowym i wyznaniowym jednolita, bądź dlatego, że dzieci są młode, bądź dlatego, że sprawy te nie należą do istoty samorządu i omawiane są na lekcjach i pogadankach historycznych, spółdzielczych, etycznych. Dobre wyniki wychowawcze w kierunku wyrównania sprzecznych interesów i uprzedzeń wobec mniejszości osiąga się więc i poza samorządem: „Mamy wśród wychowanek seminarjum grupy wyznaniowe: ewangelicką, prawosławną i żydowską, po kilka uczennic każdej grupy w całem seminarjum. Stosunki koleżeńskie wszystkich grup są najserdeczniejsze, żydówki wybierane bywają do zarządu. Nie jest to jednak zasługą samorządu uczniowskiego, tylko ideologji Rady Pedagogicznej, która oddziałała na uczennice" (84). Często nauczy-

ciele wprost pomijają te tematy w szkołach o składzie mieszanym, aby uniknąć zadrażnień, gdy tymczasem w innych szkołach o takim składzie życie samorządowe samo przynosi z sobą takie zagadnienia, które wymagają rozstrzygnięcia. Praca na terenie samorządu w kierunku zwalczania tych antagonizmów niezawsze jest skuteczna, bo silnie działają tu wpływy domu, ale niejednokrotnie daje jednak dobre wyniki. Tak np. kwestje te powstawały z początku, „potem przestały istnieć wskutek wpojenia tolerancji" (52), albo powstają „szczególnie przy urządzaniu wspólnych prac, jednak z domu dzieci wynoszą złe nastawienie i nienawiść do mniejszości, którą zwalcza się jednak skutecznie" (97), „większość dzieci nie chce zastanawiać się nad sprawiedliwem ujęciem praw, przysługujących mniejszościom narodowym, sądzę, że nastawienie takie jest wynikiem wychowania domowego" (129).

Pomijanie zasadniczego rozpatrywania zagadnień mniejszości jest nieraz celowe i metodyczne: „Unikamy tych zagadnień, ujmując rzeczywistość szkolną z punktu widzenia równości obywatelskiej bez uwzględnienia różnic narodowościowych i wyznaniowych" (216), „natomiast wpajamy w dzieci szacunek dla państwa jako zbioru i ochrony interesów zamieszkujących w niem różnych narodowości i wyznań" (217), albo „traktuję dzieci jednakowo bez dyskusji i zastanawiania się" (323). W innych wypadkach samorząd, nie rozwiązując tych spraw zgóry i teoretycznie, jest praktyczną szkołą wyrobienia sobie sprawiedliwego podejścia do trudności. „W gminie jest 10 Żydów. Z wprowadzaniem samorządu wyeliminowano Żydów, względnie nie pozwolono Żydom sprawować żadnych urzędów w gminie, mimo iż większość z nich to najzdolniejsi i najpilniejsi uczniowie. Przy ponownych wyborach weszli do zarządu gminy dwaj Żydzi, większość bowiem przekonała się, że będą lepszymi urzędnikami, niż każdy inny" (350). Podobnie: „Kwestje te wyłaniają się często przy wyborze przodowników i dają sposobność zrozumienia, że dobrym obywatelem (klasy, szkoły, państwa) może być każdy rozumny i uczciwy człowiek, który pracą swoją dla dobra gminy lub państwa nabywa równych praw, mimo różnicy wyznania, czy narodowości" (356).

5. Sąd polubowny był instytucją, do której praca samorządowa uciekała się w niewielu stosunkowo, bo w 54 wypadkach. Zazwyczaj w tych wypadkach odwoływano się do wychowawcy jako „superarbitra" lub „rozjemcy".

6. Stronnictwa powstawały w 109 samorządach. Były to przeważnie ugrupowania czasowe, doraźne, wynikające na tle poszczególnych spraw, czasem w związku ze zdarzeniami życia pozaszkolnego („przed wyborami do ciał ustawodawczych — na tle przynależności rodziców do ugrupowań politycznych" — 292). Samorząd jako taki rzadko je wytwarzał, „raczej tylko ujawniał, bo istniały niezależnie od niego" (384). Jeżeli więc ujawnia się w nim rywalizacja grup, „przyczyna tego leży we wpływie domu, imprez teatralnych i organizacyj pozaszkolnych, które na młodzież wpływ swój wywierają, niwecząc, nawet do pewnego stopnia anulując pracę nauczyciela, przejętego np. wychowaniem pacyfistycznem, lub też dając dzieciom możność wnikania w te sprawy, zagłębiania się i wyciągania nieodpowiednich wniosków" (223).

7. Stron niedogodnych dla życia klasy samorząd nie miał w 185 wypadkach. Dość często zatem był połączony z trudnościami w różnych kierunkach. W kierunku organizacyjnym, gdy np. „nie obejmował całokształtu życia szkolnego i nie był uznawany i poważnie traktowany przez ogół grona nauczycielskiego" (40). W kierunku utrzymania karności: „brak natychmiastowej egzekutywy" (42), „czasem nieład" (64). W kierunku pracy naukowej: „czasem wpływał ujemnie na inne obowiązki" (115), wywoływał „zaniedbanie w nauce" (142), „absorbował nieraz czas, przeznaczony na przedmioty naukowe" (274), „absorbował czas i energję umysłową" (354). W kierunku moralnym: „podchodzenie nauczyciela, umizgi względem przełożonych" (120), „niektórzy starali się pochlebiać wychowawcy lub szefom" (286), „rozwinął zmysł pieniactwa" (350), „chęć wywyższania się niektórych" (363). W kierunku społecznym: „koterje narodowościowe" (211), „antagonizmy" (215), „wprowadzony zbyt wcześnie, zamiast łączyć, rozdrabniał (koterje, intrygi,

stronniczość)" (384). Czasami wynikać mogą niedogodności dalej jeszcze sięgające. „Przy pewnych niedopatrzeniach wytwarzały się wśród członków samorządu nastroje opozycyjne względem szkoły, co utrudniało naturalnie pracę wychowawczą. Objawy takie powstawały pod wpływem najrozmaitszych czynników, niezawsze dających się przewidzieć, ulegały zawsze zlikwidowaniu dzięki znajomości młodzieży i taktowi wychowawców" (86).

Zastrzeżenia.

1. Rezygnacja z wprowadzonego samorządu zdarza się niezmiernie rzadko i pochodzi nie z zasady, lecz z wyjątkowych warunków, które uniemożliwiały lub ograniczały pełny rozwój samorządu. Do przyczyn takich należał np. niepodatny grunt, jaki stanowiły dzieci danej szkoły lub nawet klasy (51), nieprzychylne ustosunkowanie się innych nauczycieli tej samej szkoły do idei, co wywoływało zniechęcenie u dzieci (57), niekorzystny wpływ drugorocznych (175), albo wpływ pozaszkolny (211), zmienny element dzieci w danem środowisku, przez co utrudniona była praca na dłuższą metę (272). Ale i w tych wypadkach, jak w kilku jeszcze innych, powodowało to nietyle zupełne wyrzeczenie się samorządu, ile jego ograniczenie, np. do poszczególnych klas (52, 115, 304), zawieszenie na pewien czas, np. do chwili usunięcia nieprzychylnych warunków (139, 175, 322), lub wreszcie reorganizacja w kierunku usunięcia supremacji nad dalszemi celami wychowania (72). Tak więc mimo krytycznego ustosunkowania się do samorządu, skłonność do rezygnacji nie przejawiła się, przynajmniej u tych nauczycieli, którzy w ankiecie brali udział, a więc u tych, którzy samorząd w okresie udzielania odpowiedzi prowadzili. Właściwe przyczyny ewentualnej rezygnacji z samorządu nie zostały przez to obnażone. Niewiadomo bowiem, ilu nauczycieli z pośród nie uczestniczących w ankiecie wyrzekło się tego środka i dlaczego.

2. Wysunięte przez ankietę ewentualne przeszkody przy

prowadzeniu samorządu przez dzieci w różnym wieku niezawsze są uważane za rzeczywiste.

a) Co do niesprawności dzieci w sprawach organizacyjnych, uznawana jest wprost za istniejącą w każdym wieku w 68 wypadkach, uznawana jest pośrednio z uwagą, że to właśnie w samorządzie tej sprawności dzieci nabywają, względnie mają nabyć — w 61 wypadkach, ograniczona do wieku „młodszego" — w 76 wypadkach (w tem 10 razy w gimnazjum i 2 razy w seminarjum), do „początków" — w 15 wypadkach, uzależniona od braku pomocy ze strony nauczyciela — w 19 wypadkach, od zakresu działalności — w 12 wypadkach, od braku stadjów — w 16 wypadkach. W 74 wypadkach nie uznaje się istnienia tej przeszkody, bądź dlatego, że brak tej sprawności nie jest swoistą cechą dzieci („to bywa w każdym wieku" — 261, „trudno wymagać od dzieci, skoro i u dorosłych jest rzadka" — 298), bądź dlatego, że sprawności tej prędko nabierają, że sprawniejsze wybijają się wkrótce, że łatwo temu zaradzić, tak iż stanowić to może pewne utrudnienie, ale nie przeszkodę.

b) Niezdolność dzieci do wymierzania kar jest uznawana w każdym wieku w 141 wypadkach, przyczem w 28 wypadkach podkreśla się, że wymiar kar, stosowany przez dzieci, jest zbyt surowy, nawet „drakoński". Niezdolność tę ogranicza się do wieku młodszego w 53 wypadkach (w tem 9 gimnazjów i 1 seminarjum). Nie przypisuje się jej dzieciom w 76 wypadkach, przyczem dzieci mają tylko niezrozumienie istoty kary, mają poczucie sprawiedliwości, tylko sądzą surowiej (261), a nawet „najlepsi krytycy i najsprawiedliwsi sędziowie to dzieci, pierwszy odruch to surowa kara, ale potem same się wstawiają za winowajcą i łagodzą karę" (353), natomiast „kara nałożona przez współucznia mniej dotkliwie działa na psychikę dziecka, wymierzona przez starszych — rodzi w ich duszy przekonanie, że jest to akt gwałtu silniejszego nad słabszym" (208). W 29 wypadkach uznawana w zasadzie niezdolność młodzieży do wymierzania kar nie jest uważana za przeszkodę, o ile regulo-

wana jest przez nauczyciela, niekiedy przez kodeks. W wielu wreszcie wypadkach kar wogóle się nie uznaje i nie stosuje, a zwłaszcza nie powierza się ich młodzieży. Zasadniczo stawia tę kwestję następująca odpowiedź. „Nietylko co do stosowania kar, ale i co do wchodzenia w granicę cudzego sumienia, sądzę, iż mało kto z dorosłych umie rozumnie wyrokować, a dzieci należy przyzwyczajać raczej do sądzenia własnych czynów, niż do sądzenia i karania innych" (84).

Znaczna rozbieżność zdań w sprawie powyższych „przeszkód" wynika, jak widzimy, nietylko z dużej rozpiętości wieku młodzieży szkolnej, biorącej udział w samorządach, lecz przedewszystkiem z różnych celów samorządom stawianych i różnych w związku z tem zakresów ich działania. Dlatego wyniki „głosowania" w tej sprawie nie dają dostatecznego oparcia dla obrazu „sprawności organizacyjnej" i poczucia sprawiedliwości wśród członków polskich samorządów uczniowskich.

3. Osobista krytyka nauczycieli w stosunku do samorządów jest bardzo obszerna i rozmaita. Dotyczy ona różnych stron, które dadzą się zgrubsza rozróżnić jako sprawy:

a) ogólnego charakteru samorządu,
b) udziału nauczycieli w kierownictwie i nadzorze,
c) metody prowadzenia,
d) zakresu działalności,
e) powszechności stosowania.

Co do ogólnego charakteru, samorząd „wiąże szkołę z życiem, daje sposobność czynu, wyrabia poczucie odpowiedzialności" (8), ale „może się przerodzić w instytucję, siejącą anarchję i chaos" (7), „jest konieczny ze względu na przygotowanie do pracy obywatelskiej" (36), ale „musi opierać się na poczuciu prawa, a nie na wysuwaniu zdolnych i ambitnych jednostek" (35), powinien być stosowany „oględnie, bo może zrujnować karność i być wodą na młyn do rozwijania dzikich instynktów" (239), „w dzisiejszych warunkach przeciążenia nauczycieli istnieje możliwość przyzwyczajenia dzieci do uchwał niewykonywanych i przez to do powierzchowności i niesumien-

ności" (297). Wreszcie dobre wyniki osiągnie samorząd, gdy będzie rozwijany w środowisku szkolnem o współczesnem nastawieniu pedagogicznem. „Nie uważam samorządu za środek niezastąpiony... cele, które osiąga się zapomocą samorządu, można osiągnąć przy pomocy innych środków, tem niemniej uważam samorząd w szkole za jeden z najlepszych i najpraktyczniejszych środków dla obudzenia w młodzieży uczuć społecznych i wdrożenia zasad kultury życia zbiorowego. Samorząd szkolny jest, mojem zdaniem, możliwy tylko przy ustaleniu właściwego, zgodnego z współczesnemi poglądami pedagogicznemi stosunku wzajemnego młodzieży i nauczycielstwa. W większości obserwowanych przeze mnie wypadków nieporozumień przy wprowadzaniu do danej klasy samorządu przyczyną był fakt, że usiłowano sztucznie zaszczepić ideę samorządu na pniu dawnych tradycyjnych zasad wychowawczych" (75).

Jako remedium przeciwko wypaczeniu celów samorządu wskazuje wielu uczestników konieczność nadania mu odpowiedniego kierunku przez nauczyciela, dobrze do tej pracy przygotowanego, mającego zmysł organizacyjny i takt wychowawczy: samorząd „musi być pod opieką, tylko niezbyt troskliwą, bo to zraża" (63); „może popaść w szablon, stać się formą bez treści, jeżeli nauczyciel nie stanie na wysokości zadania" (107), „nauczyciele nie mający wyrobienia w organizowaniu zbiorowisk męczą się bezowocnie" (164), samorząd musi być „pod czujnem okiem, inaczej da możność wybicia się jednostkom despotycznym a niezawsze wartościowym" (149), „źle pojęty i nieodpowiednio stosowany, stwarza niezadowolenie i zobojętnienie dla idei; wymaga teoretycznego przygotowania i intuicji pedagogicznej" (292), „jeśli nauczyciel niema dość siły moralnej i wytrwałości, lepiej go (samorządu) nie wprowadzać, gdyż uczy dzieci lekceważenia obowiązków dobrowolnie przyjętych na siebie" (306).

Umiejętna zatem metoda prowadzenia samorządu jest warunkiem jego powodzenia; „krytyce należałoby poddać nietyle samorząd szkolny, ile metody jego prowadzenia. Aby samorząd

funkcjonował sprawnie, musi być zachowana jednomyślność grona nauczycielskiego, ofiarna i bardzo umiejętna praca wychowawcy" (52), „nie można go (samorządu) traktować jako zabawki dla dzieci, ograniczać ciągle, gdyż bardzo prędko dzieci to znudzi, co jest bardzo niebezpieczne i może zniechęcić je na przyszłość do pracy społecznej" (53), „przy nieumiejętności może stwarzać pole do ambicyjek, gadaniny i bawienia się w dorosłych" (69), „samorząd jest ważnym i dodatnim czynnikiem wychowawczym z tem zastrzeżeniem, aby nie przerodził się w papierowy formalizm, uwzględniający raczej godności i urzędy, niż istotną pracę" (114).

W związku z tem stoi zakres działalności samorządu. „Uważam za wysoce niepedagogiczną i małowartościową tę formę samorządu, gdzie jednem z głównych zadań, a czasem jedynem, jest sądzenie kolegów niekarnych lub nieporządnych. Zakres prac samorządowych powinien być szerszy o pozytywnym charakterze" (5). Wielu uczestników wogóle wyłącza sądy koleżeńskie z zakresu działania samorządu (58, 156). Czasem jest to jedynem zastrzeżeniem przeciwko samorządowi. Niekiedy jednak istnieje świadome dążenie do ograniczenia zakresu spraw samorządowych wogóle: „samorząd w szerszym zakresie jest niepożądany, gdyż wbrew naturze czyni z nich (dzieci) ludzi niby dojrzałych" (32).

Pozatem daje samorząd wątpliwe wyniki, o ile nie jest stosowany w całej szkole (40, 328, 344). Z drugiej jednak strony nie można go stosować w każdej klasie, „bo niezawsze odpowiada indywidualności dzieci i nie każdy nauczyciel posiada dar organizacyjny" (348), a nawet nie dla wszystkich dzieci jest odpowiedni: „samorząd szkolny może być instytucją pożyteczną, gdyby się wychowawcy udało usunąć następujące dwa zasadnicze braki: nieaktywność w pracy samorządowej najinteligentniejszych i najsłabiej rozwiniętych uczniów. Najinteligentniejsi widzą w nim coś niepoważnego. Cierpi na tem autorytet samorządu. Najsłabsi w poczuciu swej małej wartości wolą raczej poddawać się rozkazom nauczycieli, aniżeli własnych kolegów" (386).

Niekiedy różne te zastrzeżenia są łączone, np.: „Idea samorządu jest doniosłym czynnikiem wychowawczym, należy jednak wprowadzać go powoli i z rozwagą. W systemie tym nie powinna nigdy forma brać góry nad treścią, aby forma nie zabiła treści. Nieodzowne jest ustawiczne czuwanie nad przejawami życia samorządowego ze strony wychowawców, jednak bez widocznego narzucania swych życzeń" (288).

4. Mocne i słabe punkty samorządu są właściwie powtórzeniem jego krytyki, tylko bardziej szczegółowem.

Do punktów mocnych zaliczane są: kształcenie karności, zmysłu organizacyjnego, poczucia odpowiedzialności, poszanowania cudzego mienia, aktywności, pobudzanie inicjatywy, przedsiębiorczości, ruchliwości umysłowej u jednostek obojętnych społecznie, wyzyskiwanie u dzieci naturalnego popędu do organizacji, wysuwanie indywidualności mocnych, usamodzielnienie młodzieży, wyrobienie i rozwijanie uczuć humanitarnych.

Ciekawsze są punkty słabsze. Wynikają one jednak, jak to niejednokrotnie jest podkreślane, nie z samej metody, tylko z jej nieumiejętnego, zbyt szablonowego stosowania lub braku opieki: „metoda bez zarzutu, wyniki zależą od umiejętnego stosowania" (3); „mocne i słabe punkty nie są właściwością metody, tylko jej wykonania" (84); „samorząd jest dobry, tylko wymaga stałego czuwania nad nim nauczycielstwa" (11); „jeżeli (metoda) nie jest prowadzona systematycznie, ostrożnie i czujnie, może się stać czynnikiem destrukcyjnym" (40); „nie można wprowadzać samorządu odrazu, lecz stosować go powoli rozwijając, starać się, aby był tworem dzieci i traktować go poważnie, wszelkie tarcia łagodzić powoli, nie zaznaczać wpływu wyraźnie" (53); „jestem zwolennikiem samorządu rozumnie pomyślanego, stopniowo wprowadzonego i poddanego troskliwej opiece wychowawczej" (61); „słabą stroną jest to, że skuteczny będzie jedynie w rękach nauczyciela bardzo taktownego" (152). „Do powodzenia samorządu szkolnego niezbędnem jest, aby nauczyciel wprowadzający go był mocno przeświadczony o wartości tego zabiegu oraz miał przed oczami jasno

cel, do którego dąży: aby raz zrzekłszy się pewnych uprawnień na rzecz młodzieży, nie uzurpował na nowo władzy, aby zupełnie poważnie odnosił się do postanowień samorządu i przy orzeczeniach złych starał się wyjaśniać, naprowadzać, kierować ku lepszemu, a nie anulował ich bez dyskusji" (183). „Samorząd szkolny wtedy jest dobry i owocny, jeżeli wychowawca zdaje sobie jasno sprawę ze swych zamierzeń, ma swój głęboko przemyślany program i umie wczuć się w psychikę młodzieży poszczególnych okresów rozwoju. Nadto powinien posiadać dar stawania się samemu dzieckiem, zstąpić ze swych wyżyn nauczycielskich, zaś z drugiej strony obok taktu, wyrozumiałości i wielkiej cierpliwości, posiadać stanowczość, pewność siebie, konsekwencję. Nauczyciel powinien być sprężyną wszystkiego, ale w ten sposób, aby nie krępować samodzielności uczniów. Inaczej straci zaufanie i uczniowie staną się nieszczerzy, zaczną mu schlebiać i t. p. Najważniejszą rzeczą jest podejście do sprawy. Trzeba unikać forsowania swych własnych idej. Wszelki pośpiech szkodzi. Statut winien być krótki i jędrny, urzędów jak najmniej. Zły a choćby słabo postawiony samorząd jest szkodliwy. Należy też unikać tego, żeby praca w samorządzie odbywała się kosztem pracy naukowej szkolnej. Równocześnie też jest niebezpieczeństwo konfliktów z nauczycielami, gdyż mogą się wyłonić dążności pajdokratyczne. Wszystkiemu temu zaradzić może tylko dobry opiekun, mogący odpowiednio na tego rodzaju objawy zareagować" (285).

Bez umiejętnego kierownictwa samorząd narażony jest zatem na liczne niebezpieczeństwa, może doprowadzić do skutków wprost przeciwnych zamierzeniom: być rozsadnikiem anarchji, „wypaczać nawet prawe charaktery" (20), dawać pole do rywalizacji i ścierania się z sobą koteryj, przyzwyczajać do bagatelizowania obowiązków przyjętych, wyrabiać nadmierną ambicję, „wybujałą pewność siebie, zarozumiałość, gadulstwo, pęd do politykowania, pobudzać w pewnym stopniu partyjnictwo; nieumiejętnie prowadzony zmusza czasem do konieczności rozwiązania go, co pociąga za sobą skutki najgorsze pod względem wychowawczym" (176); „sądy gminne mogą wywołać pie-

niactwo, administracja może się przerodzić w biurokratyzm, sprzyjać wyrastaniu wielkości klasowych" (329), „dać pole do nadużyć jednostkom ambitnym, lecz złym (do przekupstwa, użycia gwałtu, denuncjacyj i t. p.)" (340).

Są jednak wymieniane słabe strony, tkwiące w samym systemie, niezależnie od przypadkowych błędów kierownictwa. Do takich należą: „powolna egzekutywa, osłabienie indywidualnej energji, niepodporządkowanie się wszystkich uczniów temu systemowi; dla niektórych konieczna jest inna metoda" (42), „niebezpieczne rozproszkowanie życia szkolnego" (62) i — co nieraz już przy innych sposobnościach było poruszane — zbyt wielkie obarczenie psychiki dziecka: „Dzieci, które bardzo przejmują się swą rolą, stają się staremi dziećmi, dlatego ciekawe jest zagadnienie, czy nie wpływa to ujemnie na ustrój psychiczny dziecka, jeżeli zawcześnie zacznie się samorząd stosować" (208). Pozatem wielu uczestników wymienia jako najgorszą, najtrudniejszą, względnie najniebezpieczniejszą stronę samorządu stosowanie sądów koleżeńskich, które zresztą, jak wiadomo, nie stanowią integralnej części samorządu, skoro tyle jego konkretnych formacyj doskonale bez sądu się obywa.

5. Czy samorząd stanowi ułatwienie, czy utrudnienie wysiłków nauczyciela? Odpowiedź względna, zależna od tego, czy chodzi o cel tych wysiłków, czy o ich napięcie. Jeżeli chodzi o osiągnięcie celów wychowawczych, samorząd jest tylko ułatwieniem: „ułatwia oddziaływanie, powiększa pracę, ale również jej wyniki" (83), „pracę wychowawczą stanowczo ułatwia, bo wprowadza samowychowanie" (92), „ułatwia osiągnięcie celów, utrudnia pracę, przysparzając trosk, zajęć" (117). Utrudnieniem jest więc tylko o tyle, że wzmaga pracę, czyni ją bardziej skomplikowaną, wymaga znacznego wysiłku moralnego: „ileż bowiem hartu woli potrzeba, by nie wypaść z roli ukrytej sprężyny" (233). Utrudnieniem przy osiąganiu celów jest dla nauczyciela nieprzygotowanego, lub w początkach, przy zaniedbaniu, przy złej organizacji, przy niedostosowaniu do poziomu dzieci.

6. Rywalizację samorząd budzi często, ale ma ona przeważnie charakter inny, niż wśród dorosłych, „podłoże jej jest szlachetniejsze" (129), wyjątkowo tylko „przekonania polityczne, przejęte z otoczenia, wpływają na rozbicie samorządu na grupy według przekonań politycznych" (386).

Uzupełnienia własne.

Uzupełnienia uczestników do ankiety nietylko poruszają zagadnienia, które dla należytej oceny samorządu, jako metody wychowawczej, powinny były wejść do ankiety, lecz zawierają także indywidualne poglądy na rozwiązanie tych zagadnień oraz postulaty lub charakterystykę ogólną metody.

Taki np. postulat ogólny zawiera następująca uwaga: „Wszystko, co dziś robimy w dziedzinie stosowania tej metody, uznać należy za próby, mniej lub więcej udane, ściśle związane z ambicją, czy talentem jednostek, stosujących tę metodę. Jej utrwalenie się na terenie naszych szkół zależy: 1) od naukowego wyjaśnienia całego szeregu zagadnień natury psychologicznej, socjologicznej i społecznej, jakie wysuwają się przy stosowaniu tej metody, 2) od postawienia spraw wychowania narówni ze sprawami nauczania, z czego wypłynie konieczność przygotowania potrzebnych pracowników w dziedzinie wychowania oraz w dziedzinie stosowania samorządu, jako jednej z metod wychowawczych" (86). Ta konieczność przygotowania kierowników samorządu była już podkreślona w krytyce metody samorządowej. Z ogólnych uwag warto przytoczyć i tę, że samorząd może być w pełni zastosowany tylko w zakładach zamkniętych (68) lub że zyskałby przy uwzględnieniu pewnych warunków zewnętrznych, przeciwdziałających urbanizmowi (ogród szkolny, hodowla i t. d.) (114).

Sprawy pominięte, a zdaniem uczestników zasługujące na uwzględnienie przez ankietę, dają się sprowadzić do punktów następujących: 1) warunki, w których można tworzyć samorządy, 2) sposoby ich powstawania, 3) organizacja komórek samorządowych, 4) stosunek do dzisiejszego typu szko-

ły, 5) stosunek do komitetów rodzicielskich lub opiekuńczych, 6) wpływ samorządu na późniejsze życie wychowańców. Sporadycznie przytaczane są także zagadnienia: tworzenia na terenie szkoły organizacyj kierowniczych, złożonych z nauczycieli i delegatów młodzieży, względnie roli wychowawcy w samorządzie, wychowania estetycznego, przymusu należenia do samorządu.

Niektóre z tych zagadnień są przytoczone wraz z projektami ich rozwiązania. Np.: „Nie znajduję w ankiecie sprawy sposobu organizowania samorządu, który — mojem zdaniem — powinien polegać na stopniowem, powolnem wyrastaniu form samorządu z życia klasy, co trwa u mnie przez cały okres ośmioletni. W ten sposób znika obcość organizacji, jako czegoś cudzego i narzuconego. Tak też urastają regulaminy i prawa, choćby niepisane, uświęcone klasowym obyczajem i narastającym zwolna nawykiem. — Tak samo brak w ankiecie rozpatrzenia pod tym ewolucyjnym kątem widzenia sprawy organizacji sądu, która szczególniej wymaga ostrożności, żeby sąd nie dawał zamiast poczucia odpowiedzialności i sprawiedliwości zamiłowania do prawowania się i zastawiania pozorami. Administracja majątku gminy, książkowanie i kontrola są nader ważne, aby je można zupełnie pominąć. — Nie znajduję też sprawy składu, ani ilości władz samorządowych, co łączy się z niebezpieczną pasją dygnitarstw klasowych. Rozgraniczenie zakresu działania wychowawcy i urzędowej władzy szkolnej jest, mojem zdaniem, bardzo godne uwagi" (378). Co do pierwszej z poruszonych tu spraw podobnie brzmią opinje: „Kwestji samorządu nie można ujmować w żaden regulamin powszechnie obowiązujący, gdyż jest ona związana z życiem danego środowiska i z duchem czasu" (213), albo: „Trzeba wlać w szkołę treść samorządu, a nie wprowadzać, o ile możności, żadnych form, wzorowanych na organizacji samorządu terytorjalnego, gminnego lub t. p." (188).

Organizacja samorządu zbiorowego ujęta jest przez jednego z uczestników ankiety w następujące ramy:

„A. Ciało ustawodawcze: konferencja przewodniczących wszystkich kół szkolnych i samorządów klas od IV do VIII włącznie. — B. Ciała wykonawcze: 1) komisja porządkowa z reprezentantów różnych klas, obejmująca dyżury w szkole, kościele i częściowo na mieście w oznaczonych godzinach, 2) sąd koleżeński z wyboru klas IV do VIII włącznie, 3) świetlica uczniowska" (175).

Niektóre szkoły przedstawiają dokładnie rozwiniętą organizację komórek samorządowych o stanie zwartym, mimo znacznego rozczłonkowania.

Tak więc samorząd („Bratnia Pomoc") przy Państwowem Seminarjum Żeńskiem im. Elizy Orzeszkowej w Grodnie obejmuje 18 najniższych komórek, podzielonych na trzy wydziały: samorządowy (6 gmin kursowych, internat, hufiec, sodalicja, harcerstwo), kulturalno-oświatowy (koło polonistyczne, historyczne, krajoznawcze, higjeniczne, zdobnicze i czytelnia) oraz gospodarczy (sklepik i sekcja śniadaniowa). Podlegają one wybieranemu przez walne zebranie, jako najwyższą władzę, zarządowi głównemu z wydziałem wykonawczym na czele (prezeska, wice-prezeska, sekretarka, skarbniczka i trzy referentki sekcyj, odpowiadających wydziałom).

Jeszcze bardziej rozwiniętą sieć organizacyjną przedstawia „społeczność szkolna" w gimnazjum koedukacyjnem Niemieckiego Stowarzyszenia Szkolnego w Grudziądzu. Na „społeczność" tę składają się trzy wielkie koła, zwane: Rodzicielstwo, Gmina uczniowska, Nauczycielstwo. Do koła rodzicielskiego (stowarzyszenia, utrzymującego szkołę) należą: rada rodzicielska z zarządem, poszczególne ich organizacje i właściciel stancji. Koło uczniowskie stanowią gminy klasowe oraz organizacje specjalne (orkiestra, tennis, zrzeszenie krajoznawcze, wioślarskie, związek dla gier i zabaw, L. O. P. P.); gminy 7 niższych klas wyłaniają po dwóch delegatów do sejmiku uczniowskiego, który wybiera trzech prefektów; uczniowie klasy VIII nie należą do sejmiku, komunikują się natomiast bezpośrednio z kołem rodzicielskiem, prefekci zaś sejmowi — z zarządem rady rodzicielskiej i z dyrektorem; nadto istnieją uczniowie zaufania

w stancjach, porozumiewający się z właścicielem stancji i nadzorem nauczycielskim nad stancjami. Wreszcie koło nauczycielskie tworzą następujące władze: dyrektor, zarządcy gabinetów, opiekunowie zrzeszeń i nadzór nad stancjami.

Tak obszerne, a nawet dość skomplikowane organizacje zbiorowe nie są jednak zjawiskiem częstem; samorządy rozwijają się przeważnie na gruncie klas i zróżniczkowanych kół, mając w tym względzie nawet zdecydowanych obrońców uproszczenia pracy w samorządzie i nieprzeciążania młodzieży piastowaniem urzędów oraz stawianiem zbyt wielkich wymagań.

Dr. Adam Zieleńczyk.

(Dok. nast.)

INSTYTUT PEDAGOGICZNY W WIEDNIU [1]

Walka o nową szkołę w Austrji przyniosła połowiczne zwycięstwo zwolennikom postępu. Tylko bowiem w stolicy kraju, Wiedniu, zdobyli rządy socjaliści, rzecznicy nowoczesnych idej pedagogicznych w państwie austrjackiem. W pozostałej części rzeczypospolitej naddunajskiej ster władzy dostał się w ręce partyj nacjonalistycznej, mieszczańskiej i chrześcijańsko-społecznej, które w swym programie szkolnym głoszą hasła konserwatywne. Przewagą tych stronnictw również w centralnym rządzie austrjackiej federacji tłumaczy się osobliwy fakt, że na jej obszarze spotkać można takie przeciwieństwa, jak z jednej strony postępowe szkolnictwo powszechne stolicy oraz niektórych większych miast, z drugiej zaś strony zachowawcze naogół w swych tendencjach szkolnictwo prowincjonalne.

Podobną sytuację znajdziemy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Zasadniczo obowiązuje jeszcze w Austrji ustrój seminarjów dawnego typu z tą jedynie różnicą, że miasto Wiedeń wprowadziło dla swych nauczycieli, jako warunek nominacji, ukończenie uniwersyteckiego studjum w Instytucie Pedagogicznym. Ponieważ jednak nie została zniesiona dawna ustawa, dająca uprawnienia do nauczania w szkołach powszechnych jedynie absolwentom seminarjum, posiadacz dyplomu Instytutu nie może być nauczycielem, o ile nie „uzupełni" swych studjów maturą seminarjalną.

Do tej osobliwości „ustawowej" dołącza się jeszcze druga.

---

[1] Artykuł ten stanowi dalszy ciąg sprawozdania, ogłoszonego w poprzednich zeszytach Oświaty i Wychowania p. t. Z nowych zakładów kształcenia nauczycieli w Niemczech.

Instytut Pedagogiczny miasta Wiednia musiał z powodu braku posad, wywołanego przesileniem gospodarczem, ograniczyć swą działalność jedynie do kształcenia studentów zagranicznych i dokształcania czynnych już w zawodzie nauczycieli wiedeńskich. Jest to niewątpliwie poważne załamanie rozwoju uczelni, której rozkwit w poprzednich latach nie pozwalał przewidzieć takiego obrotu rzeczy.

Statut organizacyjny Instytutu Pedagogicznego miasta Wiednia przewiduje następujące zadania: a) przygotowywanie nauczycieli szkół powszechnych, b) przygotowywanie nauczycieli szkół specjalnych i dokształcających, c) dokształcanie nauczycieli wszystkich rodzajów szkół.

W działalności swej uwzględnia zakład również pedagogiczne badania naukowe.

Cele zatem Instytutu wiedeńskiego są znacznie rozleglejsze, aniżeli omawianych poprzednio uczelni niemieckich o podobnym charakterze, na których nie ciąży obowiązek dokształcania nauczycieli. Miasto Wiedeń stworzyło bowiem w swoim Instytucie rodzaj centrum pedagogicznego dla tych wszystkich zagadnień, które nie należą do administracji szkolnej.

Ażeby to zadanie wykonać, podporządkowano Instytutowi, oprócz obwodowej szkoły powszechnej, szereg innych zakładów, do których należą: 1) Instytut psychologiczny [1], 2) Pedagogiczna bibljoteka centralna, 3) Seminarjum dla nauki śpiewu i szkoła śpiewu dla dzieci, 4) Seminarjum robót ręcznych, 5) Centrala klas eksperymentalnych.

Przegląd terenów działania świadczy wymownie o licznych obowiązkach Instytutu, wśród których kształcenie kandydatów na nauczycieli zajmuje tylko jedną pozycję. Nasuwa się wskutek tego obawa, czy dyrektor Instytutu — jest nim obecnie zasłużony dla szkolnictwa wiedeńskiego radca mini-

[1] Instytut psychologiczny składa się z laboratorjum, bibljoteki psychologicznej i pokojów do doświadczeń. Służy równocześnie: Instytutowi Pedagogicznemu, Wydziałowi filozoficznemu Uniwersytetu Wiedeńskiego oraz dla badań psychologicznych wogóle. Na czele Instytutu stoi znany psycholog dr. K. Bühler i jego żona, dr. Charlotte Bühler.

sterjalny Wiktor Fadrus — może opanować wszystkie powierzone mu dziedziny.

Studjum nauczycielskie zostało ujęte w formę wykładów, ćwiczeń, hospitacyj i lekcyj próbnych w okresie czterech semestrów [1]. W tym czasie winien słuchacz zdobyć przygotowanie filozoficzno-pedagogiczne łącznie ze znajomością wybranego działu wiedzy, który musi być odpowiednikiem przedmiotów, nauczanych w szkole powszechnej. Podobne przepisy obowiązują w instytutach saskich z tą jednak różnicą, że czas studjum ograniczono w Wiedniu do czterech półroczy. Program wymagań jest natomiast bardzo obszerny.

Kurs filozofji w ścisłem tego słowa znaczeniu obejmuje: historję nowożytnej filozofji oraz ogólny obraz filozofji starożytnej (4 godz.), wstęp do filozofji (etyka, logika, teorja poznania, estetyka) (2 godz.), socjologję (2 godz.), ćwiczenia seminaryjne (2 godz); razem 10 godz. (8 godz. wykładów i 2 godz. ćwiczeń). Psychologja jest reprezentowana cyfrą 16 godz. (10 godz. wykładów i 6 godz. ćwiczeń). Wykłada się ogólną psychologję (3 godz.), eksperymentalną (2 godz.), psychologję młodzieży (2 godz.). Do t. zw. przedmiotów pomocniczych zalicza się naukę: o rozwoju fizycznym człowieka szczególnie w okresie wczesnej młodości (2 godz.), o higjenie szkolnej i praktyce lekarskiej w szkole (1 godz.), o opiece społecznej nad młodzieżą (1 godz.), o higjenie urządzeń szkolnych (2 godz.), nadto zaś ogólną naukę o państwie i austrjackie prawo państwowe (2 godz.), austrjackie prawo szkolne (2 godz.), ekonomję społeczną (2 godz.). Całość obejmuje 12 godzin wykładów.

Pedagogika zajmuje naczelne miejsce w studjum tak co do wymiaru poświęconego jej czasu, jak i obfitości materjału naukowego (69 godz., z czego 24 przypada na wykład, 20 na ćwiczenia i 25 na praktykę). Na wykłady teoretyczne składają się: ogólna pedagogika (3 godz.), ogólna metodyka (3 godz.),

---

[1] Semestry w razie późniejszego studjum w uniwersytecie są zaliczane w pełnym wymiarze.

historja pedagogiki w związku z historją kultury umysłowej (6 godz.). Do wykładów dołączają się nadto ćwiczenia: seminarjum pedagogiczne (4 godz.), wiadomości o szkolnictwie współczesnem, zwłaszcza powojennem, z uwzględnieniem kraju i zagranicy i o współczesnych prądach pedagogicznych (3 godz.), metodyka szkoły powszechnej (25 godzin ćwiczeń metodycznych w zastosowaniu do wszystkich przedmiotów nauczania), praktyka szkolna (hospitacje, lekcje próbne wraz z ich omawianiem w wymiarze 25 godzin).

Na przedmiot główny przeznacza się co najmniej 20 godzin, na ćwiczenia gimnastyczne 3 godziny. Nadto przewiduje program dni wycieczkowe, naukę pływania i sporty zimowe.

Całość zamyka się pokaźną sumą 130 godzin (74 godz. wykładów, 28 godz. ćwiczeń seminaryjnych, 25 godz. praktyki szkolnej, 3 godz. wychowania fizycznego), co przeliczone na poszczególne semestry wynosi 32—33 godz. zajęć tygodniowych. Jest to za dużo, zwłaszcza jeżeli się jeszcze weźmie pod uwagę ilość udzielanych wiadomości.

Przeciążenie studentów stanowi więc najpoważniejszy zarzut, jaki można postawić systemowi kształcenia nauczycieli w Instytucie wiedeńskim. Tendencja ku encyklopedyzmowi zwyciężyła nad zasadą gruntownego omówienia jedynie kilku głównych działów pedagogicznych.

Zwalczana na terenie szkoły średniej zasada systematycznego przechodzenia całokształtu wiedzy w ramach poszczególnych przedmiotów powinna zniknąć także z programu uczelni o charakterze akademickim, gdyż wobec rozszerzenia się zakresu badań ludzkich jest niepodobieństwem opanowanie całokształtu poszczególnych nauk, należy więc ograniczać się do momentów kształcących, które, oczywiście, inaczej będą się przedstawiały w szkole średniej, a inaczej w uniwersytetach, ze względu na rozmaite zadania tych zakładów. Encyklopedyczne podawanie całości wiedzy grozi powierzchownością i krzewieniem dyletantyzmu tam zwłaszcza, gdzie, jak w In-

stytucie wiedeńskim, studjum jest ograniczone do krótkiego okresu czterech semestrów.

W parze z zarzutem encyklopedyzmu idzie zarzut, dotyczący niedostatecznego uwzględnienia praktyki szkolnej, która ogranicza się do hospitacyj i lekcyj próbnych. Wprawdzie hospitacje obejmują nietylko szkołę Instytutu, lecz także rozmaite inne szkoły miasta Wiednia oraz zakłady opieki społecznej, nie mogą jednak zastąpić tych korzyści, jakie daje czynna praca studenta w charakterze uczącego podczas kilkutygodniowej praktyki szkolnej, a tego rodzaju praktyka nie jest w Wiedniu przewidziana. Niema tam nadto ścisłego związku między stroną teoretyczną a praktyczną studjum. Miałem już sposobność podkreślić, że problem, jak połączyć obie te dziedziny kształcenia, uważam za najtrudniejsze zagadnienie organizacyjne instytutów pedagogicznych. W omówionych już zakładach przygotowania nauczycieli w rozmaity sposób przeprowadzano korelację, w jednych forma była zadowalająca, w drugich wywoływała zastrzeżenia. W Wiedniu o istotnej korelacji trudno mówić: kto inny wykłada dydaktykę ogólną, a kto inny metodykę poszczególnych przedmiotów, kto inny uczy w szkole ćwiczeń, a kto inny prowadzi wycieczki do rozmaitych uczelni. Widać, że nie przywiązywano większej wagi do tak ważnego czynnika i że przyjęto tę wadliwą formę z dawnego seminarjum, gdzie właściwa praca koncentrowała się na teoretycznem omawianiu rozmaitych problemów, popartem demonstracjami i lekcjami próbnemi w szkole ćwiczeń. Intelektualizm jest zatem, oprócz encyklopedyzmu, drugą wadą Instytutu wiedeńskiego.

Wykłady i seminarja, którym się przysłuchiwałem, stały na wysokim poziomie. Dobór wykładających jest staranny. System więc dualistyczny studjum (gdyż około 10 godzin tygodniowo przypada na pracę w Uniwersytecie, a reszta w Instytucie) nie pociąga za sobą, odwrotnie niż w Jenie, różnicy poziomu naukowego.

Życie społeczne słuchaczy przejawia się w formie organizacyj samorządowych, komisyj fachowych, sportowych i arty-

stycznych oraz pod postacią wycieczek, zebrań i wieczorów dyskusyjnych. Nie jest ono jednak tak organiczną częścią wykształcenia, jak w akademjach pruskich.

Egzamin dyplomowy składa się z egzaminu piśmiennego i ustnego. Tematem domowej pracy jest jedno zagadnienie pedagogiczne. Egzamin ustny obejmuje przedmiot główny i poboczny: przedmiot główny stanowi pedagogika łącznie z praktyką szkolną, przedmiot poboczny — psychologja. Zamiast psychologji można wybrać: filozofję, socjologję, naukę o państwie wraz z ustawodawstwem szkolnem lub jeden z przedmiotów pomocniczych. W czasie studjów należy złożyć 6 kolokwjów z filozofji, psychologji, przedmiotu pomocniczego, pedagogiki, metodyki i przedmiotu wybranego.

Poza tem maturzyści gimnazjalni muszą złożyć maturę seminarjalną, i odwrotnie, ponieważ Instytut ma charakter uniwersytecki, absolwenci seminarjum, chcąc uzyskać dyplom, muszą uzupełnić maturę gimnazjalną. Instytut organizuje dla nich kursy uzupełniające z łaciny, języków obcych, matematyki i fizyki.

Wziąłem udział dwukrotnie podczas pobytu w Wiedniu w seminarjum dra Fadrusa, poświęconem współczesnym prądom pedagogicznym.

Dwaj referenci zajmowali się szkolnictwem sowieckiem. W referacie pierwszym, opracowanym na podstawie materjałów zaczerpniętych z czasopisma „Das Werdende Zeitalter", zostały podkreślone pozytywne wartości pedagogiki sowieckiej. Zaliczono do nich: walkę z analfabetyzmem, nastawienie wychowawcze szkoły [1], związek szkoły z życiem i rozbudowę sieci szkolnej [2]. — Referat drugi zajął się wadami sowieckiego systemu wychowawczego, a za źródło miał umieszczony w czasopiśmie „Pour l'Ere Nouvelle" artykuł rosyjskiego pedagoga Schatzky'ego. Zasadnicze braki wynikają z przeładowania programów szkolnych, ze zmiany metody bez uprzedniego przeszkolenia nauczycieli w nowym duchu, z monotonji nauki i roz-

---

[1] Idzie ono, oczywiście, w kierunku klasowym.

[2] Interesujące uwagi dorzuciła nieznana mi z nazwiska nauczycielka z Rygi, która stwierdziła, że oczekiwane wyniki osiągnięto w Rosji sowieckiej tylko w niektórych okręgach, naogół zaś jeszcze jest daleko do stanu zadowalniającego.

luźnienia dyscypliny. W rekapitulacji zestawił dr. Fadrus w sposób interesujący uwagi Schatzky'ego z postulatami pedagogji austrjackiej. Dyskusja, zasilana słabo przez studentów, przytłumionych indywidualnością profesora, zamieniła się pod koniec w wykład.

Seminarjum psychologiczne dra K. Bühlera wypełnił ciężki i nieciekawy wykład młodego uczonego, dra Lazarsfelda: O rozwoju zamiłowania do zawodu u dziecka.

Docent Linke w formie żywo prowadzonej dyskusji poruszył kilka zagadnień, związanych z ortografją.

Poprawa błędów — jego zdaniem — winna iść w granicach od ich zaznaczenia do napisania wyrazu poprawnie przez nauczyciela. Zależy to każdorazowo od stopnia inteligencji ucznia. Dzieci roztargnione należy wdrażać powoli do samoopanowania i koncentracji.

Ten sam docent obrał za temat półrocznego wykładu: Wypracowania piśmienne na wolne tematy, jako podstawa wypowiadania się dziecka w szkole powszechnej.

Byłem obecny w czasie omawiania ćwiczenia, które polegało na opisaniu przedmiotu bez wymienienia jego nazwy. Powstałe w ten sposób zagadki dzieci kolejno starały się odgadnąć.

Konferencja docentki dr. Sperber miała tytuł: Psychoanaliza i jej znaczenie dla wychowania i nauczania. Docentka stanęła na stanowisku czysto freudowskiem. Dyskusji nie było.

Rysunki prowadzi w Instytucie znany wiedeński pedagog, autor licznych podręczników, p. Rothe.

Zapatrywania metodyczne docenta przypominają poglądy p. Sörensena z Kilonji. P. Rothe odróżnia dwa typy wśród dzieci: obserwatorów (rysowników) i budowniczych. Większość należy do typu drugiego. W pracy szkolnej trzeba postępować zgodnie z naturą i nie można przemieniać budowniczych w rysowników lub odwrotnie.

Oprócz tego podziału istnieje jeszcze, zdaniem p. Rothego, podział drugi na typy impresjonistów i typy rzeczowe.

W wykładach i ćwiczeniach biorą udział nietylko kandydaci nauczycielscy. Przeciwnie, większość stanowią czynni nauczyciele wiedeńscy, dla których Instytut organizuje 4-seme-

stralne kursy dokształcające. Warto zaznaczyć, że nie wszyscy zostali pozyskani dla zasad nowej szkoły [1].

Mimo rzetelnych usiłowań zreformowania szkolnictwa w duchu najistotniejszych potrzeb dziecka i społeczeństwa, przechodzi nauczycielstwo wiedeńskie kryzys zaufania. Wyrazem tego są nieżyczliwe głosy prasy, zarzucające zmniejszenie pensum wiadomości i krytyczny stosunek domu rodzicielskiego do szkoły. Podczas dyskusji w seminarjum doc. Linka słyszałem skargi nietylko na brak współpracy, ale nawet na niechęć względem nauczycieli. Rodzice swobodnie wyrażają ujemne opinje o uczących wobec dzieci, a lekceważenie starszych udziela się młodemu pokoleniu. Tem się też tłumaczy w Wiedniu pewne zniechęcenie do reform szkolnych wśród sfer pedagogicznych, być może spowodowane również reakcją po okresie silnej ekspansji. Wchodzą tu nadto w rachubę przyczyny finansowe, paraliżujące żywszy rozwój, nie trzeba też zapominać o walkach politycznych i wstrząsie, jaki przeżywa obecnie cała federacja austrjacka.

Pracownie Instytutu wiedeńskiego służą, podobnie jak wykłady i ćwiczenia, zarówno kandydatom nauczycielskim, jak i czynnym już nauczycielom. Pomieszczenie ich nie jest odpowiednie. Pokoje są za małe, niedostatecznie oświetlone i w zbyt małej liczbie. Najlepsze stosunkowo warunki ma pracownia biologiczna, która zawiera, oprócz działu ogólnego, urządzenia do makro- i mikroskopji.

Brak miejsca daje się szczególnie odczuwać w pracowni robót ręcznych. Wykonuje się tam przedmioty z kartonu, drzewa i metali [2].

Instytut wiedeński poszedł w organizacji artystyczno-technicznej dziedziny wykształcenia nauczycielskiego w kierunku

---

[1] Kwestjonowano np. w dyskusji znaczenie zabawy jako metody nauczania stosowanej u dzieci najmłodszych.

[2] Informują o nich ruchome wystawy w szafach i gablotach, znajdujących się na korytarzach Instytutu.

odmiennym, niż pedagogja Rzeszy. Stawia bowiem sobie za zadanie nietyle systematyczne przerabianie pewnego materjału, ile wyrabianie smaku artystycznego jednostki, idąc po linji jej zainteresowań i uzdolnień. Nie kładzie się nacisku na sprawność rzemieślniczą, lecz raczej na momenty estetyczne i umiejętność przeprowadzania pewnych artystycznych zamierzeń. Zdaniem kierowników pracowni (jest ich dwóch), opanowanie materjału programowego szkoły powszechnej nie będzie przedstawiało dla przyszłych nauczycieli większych trudności.

Koncepcja ta ma niewątpliwie specjalne zabarwienie lokalne. Wiedeń wysuwa się na czoło miast niemieckich swym odrębnym stylem w zakresie sztuki stosowanej i ma pod tym względem chlubne tradycje. Znaczna kultura estetyczna mas i zamiłowanie do ozdabiania wnętrz stanowią podłoże psychiczne dla rozwoju tego ruchu artystycznego [1].

Szkoła Instytutu Pedagogicznego spełnia dwa cele: jest pokazem nowoczesnej pracy pedagogicznej i równocześnie polem dla doświadczeń psychologicznych, wychowawczych i metodycznych. Podobnie więc, jak Centrala klas eksperymentalnych [2], spełnia ona przedewszystkiem zadania naukowe. Jako zwykła szkoła obwodowa podlega inspektorowi miejskiemu.

Szereg lekcyj w rozmaitych klasach pozwolił mi stwierdzić nieprzeciętny ich poziom.

Klasa d r u g a żeńska. Nauka syntetyzująca.

Przy pomocy lampy projekcyjnej przedstawiono w szeregu obrazów życie na wsi. Wywiązała się potem wśród dziewczynek żywa rozmowa na temat pracy i potrzeb rolnika. Dzieci, widocznie wdrożone do metody dy-

---

[1] Dowodem istnienia potrzeb estetycznych w społeczeństwie wiedeńskiem jest utworzenie przez władze szkolne osobnej klasy robót artystycznych dla młodzieży szkół powszechnych. Nauka odbywa się tam w jednym dniu w tygodniu w godzinach 3—7 po południu.

Istnieje nadto w Wiedniu 100 kursów dla dzieci szkół powszechnych, wyjątkowo uzdolnionych z zakresu muzyki, robót ręcznych, fizyki, języków obcych i t. p.

[2] W Wiedniu przyjęto zasadę, aby nie tworzyć szkół wzorowych, lecz tylko „klasy wzorowe". Organizacją nadrzędną jest „Centrala klas eksperymentalnych", podporządkowana Instytutowi Pedagogicznemu.

skusyjnej, wypowiadały się (nie wszystkie jednak) chętnie i śmiało. Stosunek nauczycielki do klasy naogół przyjacielski, lecz czasami apodyktyczny, co się wyrażało w formie dość cierpkich uwag.

Następna lekcja ma być przeznaczona na wypisywanie nowopoznanych wyrażeń na tablicy.

Klasa druga męska. Nauka syntetyzująca.

Na pierwszej lekcji omawiano aktualny wówczas lot prof. Piccarda w stratosferę. Wymiana myśli była bardzo żywa. Podczas przerwy część dzieci rysowała na tablicach, które są umieszczone wzdłuż ścian, reszta odpoczywała w klasie. Przymusu wychodzenia niema.

Nauka pisania na lekcji drugiej polegała na dyktowaniu przez nauczyciela kilku wyrażeń, zaczerpniętych z lekcji pierwszej. Dzieci używały zeszytów bez linij.

W czasie lekcji trzeciej odczytano z podręcznika wierszyk o balonie. Naprzód czytał uczeń, po nim nauczyciel, wreszcie cała klasa pocichu. Następnie podzielono wiersz według słów autora i osób działających i ćwiczono się w wyszukiwaniu synonimów dla pewnych wyrażeń. Na temat „lotu" sporządzili uczniowie rysunki. Na przyszłą lekcję zapowiedział nauczyciel zrobienie ptaka w klasie.

W dyskusji nie wszystkie dzieci wzięły udział. Nauczyciel odnosił się do uczniów chwilami za szorstko.

Klasa trzecia żeńska. Nauka syntetyzująca.

Ponieważ na poprzedniej lekcji dzieci myliły się, mówiąc „verbrennt" zamiast „verbrannt", przeprowadzono ćwiczenie, zmierzające do wytępienia tego błędu. W tym celu układano zdania z zastosowaniem tego czasownika we właściwej formie. Niektóre uczennice wypisywały zdania na tablicy. W drodze dyskusji ustalano błędy ortograficzne i wykazywano ich przyczyny. Dziewczynki naprowadzały się nawzajem w formie pytań. Nastrój panował bardzo miły.

Klasa trzecia męska.

Nauka była również udzielana metodą syntetyzującą. Tematem była aktualność tygodnia, propaganda pod dewizą: unikaj alkoholu. Uczniowie projektowali dowcipne rysunki, propagujące wstrzemięźliwość.

Nauczyciel nie tępi mańkuctwa, uważając za ideał wyrobienie równorzędne obu rąk. Jeden z chłopców pisze z równą swobodą ręką prawą, jak lewą, tak że w piśmie nie widać żadnej różnicy. Mańkuci są, zdaniem nauczyciela, przeważnie zdolnymi i pilnymi uczniami.

Lekcja gimnastyki prowadzona była poprawnie. Uboga widocznie młodzież nie posiadała w przeważnej części kostjumów gimnastycznych, niektórzy ćwiczyli boso i w strojach kąpielowych.

Instytutowi Pedagogicznemu w Wiedniu jest podporządkowana Centralna Bibljoteka Pedagogiczna. Księgozbiór jest bardzo bogaty [1], zwrócił jednak moją uwagę brak w czytelni czasopism pedagogicznych angielskich i francuskich. Podobny objaw ekskluzywności kulturalnej zauważyłem także w bibljotekach niemieckich zakładów kształcenia nauczycieli.

Niezależnie od kształcenia kandydatów, prowadzi Instytut wiedeński żywą działalność w związku z przeszkoleniem czynnych już nauczycieli. Była już o niej wzmianka, ponieważ wykłady i seminarja dla obu grup studjujących często się pokrywają. Podkreślić jeszcze trzeba, że akcja ta jest bardzo szeroko zakrojona, gdyż obejmuje ogromną ilość nauczycielstwa, przeważnie wiedeńskiego (w r. 1925/26 liczba studjujących wynosiła 3.235). Studjum trwa przez dwa lata i opiera się na tych samych naogół zasadach, co przygotowanie do zawodu kandydatów nauczycielskich, lecz nauka ma w jeszcze większym

---

[1] Ostatnie sprawozdanie z Centr. Bibljoteki Pedagogicznej, zamieszczone w Pädagogisches Jahrbuch 1931 (50. B., Wien, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1931, str. 151) podaje następujące zestawienie liczbowe, dające obraz rozwoju bibljoteki:

Rok szkolny	Liczba książek (zaokrąglona)	Książek wypożyczonych	Liczba osób korzystających z czytelni
1924/25	50.000	11.763	3.524
1925/26	70.000	31.455	7.278
1926/27	100.000	38.738	5.371
1927/28	127.000	42.206	5.365
1928/29	143.000	38.361	4.977
1929/30	154.000	52.954	5.925
1930/31	164.000	51.962	5.419
		267.439	37.859

Wydatki rzeczowe na bibljotekę, pokryte przez gminę m. Wiednia, wynosiły w szylingach:

Rok	Szylingów	Rok	Szylingów
1924	45.000	1928	61.500
1925	45.000	1929	46.500
1926	46.000	1930	52.800
1927	41.900		

stopniu charakter teoretyczny z przewagą głoszonego słowa nad pracą czynną przy warsztacie szkolnym.

Z kursów dokształcających, które się odbywają w godzinach popołudniowych, mogą korzystać także ci, którzy nie zamierzają ukończyć pełnego studjum, lecz poprzestają na przeszkoleniu w dziedzinie swej specjalności. Kursy te grupują nauczycieli najrozmaitszych rodzajów szkół i uwzględniają następujące działy: a) wykłady filozoficzno-pedagogiczne, b) wykłady pedagogiki medycznej, c) dydaktykę szkoły powszechnej, d) seminarjum wychowania fizycznego, e) seminarjum śpiewu szkolnego, f) praktykę szkolną, g) wykłady przygotowujące do matury gimnazjalnej, h) wykłady z poszczególnych dziedzin wiedzy, j) wykłady z historji sztuki i wycieczki do muzeum, k) wykłady techniczne, l) seminarjum robót ręcznych, m) kurs ochroniarski.

Zależnie od potrzeb, urządza Instytut oprócz tego wykłady na tematy aktualne.

Kandydaci na nauczycieli szkół specjalnych korzystają z wykładów pedagogiki medycznej, praktyczne ich wykształcenie dokonywa się w szkołach specjalnych i specjalnych zakładach wychowawczych.

Analogiczny jest bieg studjum dla kandydatów na nauczycieli szkół dokształcających. Część teoretyczną ich wyszkolenia przejmują nauczycielskie kursy dokształcające, praktyka zaś fachowa odbywa się we wzorowych szkołach dokształcających.

Dr. Tadeusz Adamczyk.

Gdańsk.

Z PIŚMIENNICTWA

H i g j e n a S z k o l n a. Podręcznik dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych. Pod redakcją *Dr. Stanisława Kopczyńskiego*, nacz. wizyt. higj. szk. w Min. W. R. i O. P. Wydanie II, zmienione i rozszerzone, z licznemi fotografjami, rysunkami i tablicami w tekście. Zesz. I i II. Wyd. M. Arcta w Warszawie. (1932).

Pojawienie się „Higjeny szkolnej" w pierwszem już wydaniu powitano w Polsce z wielkiem uznaniem. Było to bowiem pierwsze, na szerszą skalę pomyślane, dzieło zbiorowe, w którem praktyczni znawcy najświeższej, lecz zarazem nadzwyczaj szybko rozszerzającej się gałęzi na pniu higjeny ogólnej — h i g j e n y s z k o l n e j, starali się zapoznać z nią ogół ludzi, pracujących w dziedzinie szkolnictwa.

Szereg rozpraw, opracowanych w sposób prosty, lecz rzeczowy i ścisły pod redakcją dr. Stanisława Kopczyńskiego, naczelnego wizytatora higjeny szkolnej w Ministerstwie W. R. i O. P., był przedewszystkiem czemś bardzo cennem dla wychowawców. Przyznać bowiem trzeba, że do czasu pojawienia się tego dzieła zagadnienia „higjeny szkolnej" były u nas dziedziną bardzo mało znaną. Na czytanie monografij poszczególnych jej działów w języku obcym nie było przecież czasu. Zresztą były one czemś trudno dostępnem, zwłaszcza w miastach nie-uniwersyteckich. Pozostawała też higjena szkolna czemś, o czem się w kołach pedagogów dużo i zawsze mówiło, lecz mało naprawdę wiedziało.

To też znakomity podręcznik zbiorowy, polski, oryginalny, jakiem jest omawiane dzieło, był dla polskiej pedagogiki czemś bardzo cennem i pożądanem. Medycyna z higjeną bowiem, jak słusznie w rozdziale o „Celach i zadaniach higjeny szkolnej" zaznacza dr. St. Kopczyński, mają, szczególnie w dziedzinie nauczania i wychowania, niejedno do powiedzenia... a lekarz w czasach dzisiejszych stał się nieodzownym doradcą nauczyciela.

Drugie wydanie „Higjeny szkolnej" przedstawia się jeszcze okazalej, niż pierwsze — jak świadczą o tem chlubnie jej dwa pierwsze zeszyty, które dotąd się ukazały.

Już z pierwszej rozprawy dr. St. Kopczyńskiego p. t. „Historja higjeny szkolnej" widać to bardzo wyraźnie. Bo też przyznać trzeba jego autorowi, że w ostatnich czasach na polu higjeny szkolnej zrobiono w Polsce bardzo wiele i jej historyk ma do zanotowania niejeden radosny moment. Odnosi

się to zarówno do obrazu rozwoju budownictwa szkolnego i prac nad higjeną budynku szkolnego, o których tak pięknie świadczy chociażby zbiór zdjęć na str. 11 (szkoły powszechne w Wiśle, Łodzi, Warszawie, Gimnazjum im. Długosza we Włocławku, Gimnazjum im. Królowej Jadwigi i Gimnazjum im. Batorego w Warszawie), jak także do tych danych statystycznych, tak dużo mówiących o pracy w ostatniem dziesięcioleciu, czy to w tej dziedzinie, czy w dziedzinie wychowania fizycznego i rozwoju opieki higjeniczno-lekarskiej w szkołach, czy wreszcie rozwoju higjeny szkolnej w Polsce.

Starannie i obficie zebrane ilustracje i wykresy ożywiają w wysokim stopniu bardzo ciekawie i zajmująco ujęty przez dr. St. Kopczyńskiego obraz tych wysiłków żmudnych, a jednak — po latach wielu pracy ciężkiej i znojnej — uwieńczonych tak pięknemi rezultatami, do których osiągnięcia i sam autor rozprawy przecież tak bardzo się przyczynił.

Rozprawa druga, inż. arch. Fr. Eychhorna poświęcona jest „Higjenie budynku i urządzeń szkolnych". Ona również wzbogacona została szeregiem wykresów i zdjęć, co jej wartość niewątpliwie bardzo podniosło. Bogaty materjał ilustracyjny sprawia, iż zająć może nawet człowieka, nie mającego specjalnych zainteresowań w tym kierunku.

Do bardzo interesujących należy praca dr. Jana Bogdanowicza: „Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym", oparta na wynikach najnowszych badań w tej dziedzinie. Obraz normalnego rozwoju dziecka poprzedza tu autor rozważaniami o przyczynach, warunkujących normalny jego przebieg; wśród nich do najważniejszych zalicza: dziedziczność i otoczenie.

O wpływie dziedziczności na kształtowanie się organizmu dziecka nikt dziś nie wątpi. Dziecko dziedziczy bądźto cechy nienormalne (skazy), bądź typ konstytucjonalny (zespół cech, będący pewną odmianą cech normalnych). Wywody dr. Bogdanowicza na ten temat, ujęte w sposób bardzo jasny i przystępny, czyta się naprawdę przyjemnie. Charakterystyka typów konstytucjonalnych, jaką podaje za Sigaud'em, a więc typu: trzewnego, oddechowego, mięśniowego i mózgowego i uwagi na temat „typów konstytucjonalnych" u dzieci, zgodne z badaniami dr. Krasuskiego „Die Konstitutionstypen der Kinder", są również bardzo wnikliwe. O wpływach otoczenia tylko może autor za mało powiedział.

Następują: „Podział okresów rozwojowych dziecka" i „Ogólne zasady rozwoju" i na tem, niestety, kończy się już zeszyt II oraz wywody na wspomniany powyżej temat. To też z żalem odkładamy książkę i oczekujemy jak najrychlejszego pojawienia się dalszych zeszytów. Program tych zeszytów, podany na okładce, zapowiada się bardzo pięknie.

Dr. Jan Kuchta.

A. M. Kosler. Die Preussische Volksschulpolitik in Oberschlesien 1742—1848. Einzelschriften zur Schlesischen Ge-

schichte, herausgegeben von der Historischen Komission für Schlesien. Dritter Band. Breslau, Priebatsch's Buchhandlung, 1929. Str. 386.

Autor dzieli pruską politykę szkolną na Górnym Śląsku w latach 1742—1848 na dwa główne okresy: od 1742 do 1816 r. i od 1816 do 1848 r.

Lata 1742—1763 to czasy pierwszych reform aż do ukończenia wojny 7-letniej. W szkołach elementarnych góruje wpływ proboszcza, którego zastępuje w nauczaniu organista. Za Fryderyka Wielkiego minister Schlabrendorff zabrania nauczycielom ubocznych zajęć i zarządza, że odtąd należy dzieciom udzielać nauki języka niemieckiego, gdyż, jak stwierdził w czasie wizytacji G. Śląska, „alles polnisch ist". W tym czasie rzadko kto umie po niemiecku nawet z pośród nauczycieli i duchowieństwa. W bytomskiem i pszczyńskiem minister spotkał tylko dwóch duchownych, z którymi mógł rozmówić się w języku niemieckim. Powód tego stanu rzeczy widzi autor w tem, że dekanaty bytomski i pszczyński należą do diecezji krakowskiej (do 1821 r.), a biskupi przy obsadzaniu probostw nie zwracają uwagi na opanowanie języka niemieckiego przez kandydatów. Rozporządzenie z 22 maja 1764 r. żąda od duchowieństwa katolickiego szybkiego opanowania języka niemieckiego pod rygorem pozbawienia urzędu. Zabrania się przyjmowania do służby osób nieznających języka niemieckiego pod karą 10 talarów; kobietom do lat 16, mężczyznom do lat 20 nie może proboszcz udzielać ślubu, o ile nie rozumieją języka niemieckiego. Akcję ministra Schlabrendorffa popierał opat Jan Ignacy Felbiger, autor znanych prac pedagogicznych.

Położenie materjalne nauczycieli było podówczas ciężkie. Nie dziw tedy, że szukali oni zajęcia ubocznego, jak pisarza gminnego, organisty, rzemieślnika. Nauczyciel nie otrzymywał często przez cały rok tyle, ile zarabiał wyrobnik w ciągu trzech miesięcy. Często dorabiali nauczyciele jako grajkowie na weselach wiejskich i w karczmach lub jako robotnicy leśni. Sytuacja materjalna nauczycieli miejskich była o wiele lepsza.

Po śmierci Schlabrendorffa następca jego hr. Hoym łagodzi germanizacyjny kurs polityki szkolnej. Rozpoczyna się natomiast kolonizacja polskich obszarów. W latach 1771—1773 w samym powiecie opolskim powstało 24 nowych wsi, gdy tymczasem w latach 1742—1770 w sześciu powiatach założono tylko 15 wsi. W rezultacie nadzieje zawiodły: „Kolonje, zamieszkałe przez Niemców, nie dały spodziewanych rezultatów, gdyż, rozsiane wśród otoczenia polskiego, w większości wypadków straciły swą niemieckość" — stwierdza autor.

Pod koniec panowania Fryderyka Wielkiego stan kulturalny G. Śląska przedstawiał opłakany widok. Stosunki na wsi były ciężkie, pańszczyzna dawała się we znaki; miast większych nie było: Bytom w 1783 r. liczył tylko 1.628 mieszkańców, Tarnowskie Góry — 1.282, Mysłowice były miasteczkiem, Katowice — wsią, zaś Królewska Huta wogóle nie istniała. Charakteryzując stan kulturalny ówczesnej wsi śląskiej, autor określa wady

i zalety charakteru ludu polskiego w XVIII wieku. Wady: skłonność do pijaństwa i zabaw oraz lenistwo. Zalety: pojętność, lotny i szybko orjentujący się umysł oraz zgrabność i siła fizyczna.

Stan szkół ludowych w ostatniem trzydziestoleciu XVIII wieku był lichy. W szkołach królowała nauka katechizmu i biblji. Wskutek ubóstwa dzieci zaniedbywały naukę, ażeby pomagać rodzicom w zarobkowaniu.

Ten stan rzeczy zmienia się za następcy Fryderyka Wielkiego, Fryderyka Wilhelma II, który dba o poprawę bytu nauczycieli. Z drugiej strony wzmaga się germanizacja. Celem osiągnięcia odpowiednich wyników zaprowadza się system premij: jeśli okaże się, że dzieci w danej parafji władają językiem niemieckim, duchowny otrzymuje 50 talarów, oraz ma możność uzyskania bardziej popłatnego stanowiska. Nauczyciel, który w danej miejscowości polskiej nauczył 12 dzieci płynnie czytać i pisać po niemiecku, otrzymuje w pierwszym roku 10 talarów, w drugim — 20, w trzecim — 30, i w każdym następnym roku po 30 talarów. Czy system ten dał odpowiednie rezultaty — na pytanie to autor, analizując szczegółowo stan rzeczy, stwierdza krótko i sceptycznie — „ist unbekannt".

W latach 1798—1816 szkolnictwo ludowe wchodzi w nowy okres. Pojawia się urząd inspektora szkolnego, gdy dotychczas na zasadzie regulaminu z 1765 r. nadzór nad szkołami sprawował proboszcz. Mianowania na stanowisko inspektora szkolnego odbywały się na wniosek biskupa. Regulamin z 1801 r. głosi: „Panom i proboszczom wzbrania się używać nauczycieli do swych prywatnych zajęć w czasie godzin nauczania". Obowiązek szkolny trwał, według regulaminu z 1765 r., od 6-go do 13-go roku życia. W rzeczywistości frekwencja była słaba.

Okres od 1816 do 1848 r. charakteryzuje działalność rządu krajowego, który powstał w Opolu. Na pierwsze miejsce swego programu wysuwa on podniesienie oświaty, uporządkowanie stosunków prawnych dotyczących szkolnictwa, polepszenie uposażenia nauczycieli, uruchomienie zakładów kształcenia nauczycieli oraz budownictwa szkolnego.

Rząd ten, doskonale obznajmiony z układem stosunków miejscowych, początkowo natrafiał na przeszkody z powodu braku poparcia ze strony wyższej władzy administracyjnej oraz z racji ogromu trudności miejscowych. W czasie od 1817 do 1847 r. rząd kraj. założył 206 szkół (192 katolickich, 14 ewangelickich). Zakres nauczania rozszerzono na przyrodę, geografję i historję.

Ludność G. Śląska wykazuje wybitną przewagę żywiołu polskiego. W 1828 r. na ogólną liczbę ludności 685.124 było mówiących po niemiecku 255.383, po polsku 418.837, reszta po morawsku i czesku; w 1840 r. na ogólną liczbę 897.064 mówiło po niemiecku 330.090, po polsku 525.395; w 1855 r. po niemiecku mówiło 366.562, po polsku 590.248; w 1867 r. mówiło językiem niemieckim 457.545, polskim 742.153. Jak stwierdza autor,

rząd stara się zapobiec skutkom różnicy naturalnego przyrostu ludności, sprowadzając kolonistów zzewnątrz lub powiększając szeregi urzędników.

Naogół stosunki szkolne w latach 1816—1836 nie były pomyślne dla szkolnictwa, zwłaszcza materjalne położenie nauczycieli pozostawiało wiele do życzenia. Prośby o wsparcie mnożyły się, brak zaś było funduszu emerytalnego, stąd wysłużeni, starzy nauczyciele musieli nadal spełniać swe obowiązki lub zadowalać się zasiłkiem udzielanym przez następcę.

Brakowało poważnej ilości nauczycieli, zwłaszcza w polskich powiatach. W 1840 r. w 11 powiatach, o przeważającej ludności polskiej, brakowało na wsiach 499 sił nauczycielskich, a w miastach 41, razem 540, t. j. 84% całego zapotrzebowania na G. Śląsku. Ten brak nauczycieli spowodował, że rząd zmuszony był w 1844 r. wprowadzić naukę języka polskiego w seminarjum w Głogowie. Chciano w ten sposób pozyskać nowe siły nauczycielskie dla stworzenia lepszych warunków rozwoju szkoły ludowej. Celem zorganizowania szkolnictwa, zwłaszcza w stronach polskich, powołano na stanowisko radcy szkolnego księdza, podówczas radcę szkolnego w Poznaniu, Bernarda Bogedain. Pochodził on ze Śląska, był synem chłopa z okolic Głogowa, wyrósł w atmosferze polskiej i znał doskonale stosunki miejscowe. Ograniczył on naukę języka niemieckiego, zwłaszcza w polskich okolicach, do minimum, gdyż, zdaniem jego, należało więcej czasu poświęcać dla rozwoju duchowego i moralnego dzieci polskich w ich własnym języku. Zasługą jego było wprowadzenie polskich podręczników do szkół. Autor, omawiając ten fakt, stwierdza, że nie jest prawdą, „jakoby przez to on pierwszy wprowadził wielkopolską (hochpolnische) mowę na G. Śląsk, gdyż ludność używała tu już od dawnego czasu modlitewników z Częstochowy, które służyły dzieciom jako czytanki w szkole". Autor zaprzecza, ażeby, jak chcą niektórzy, Bogedain był założycielem i twórcą polskiej szkoły na G. Śląsku, i pisze: „Bogedain szkolnictwo z polskim językiem nauczania poparł, rozbudował i w ten sposób przerwał naturalny proces asymilacyjny między Górnoślązakami mówiącymi po niemiecku i po polsku". — „Bogedain był tylko jedną z wielu innych przyczyn, aczkolwiek najważniejszą, która zahamowała rozszerzanie się języka niemieckiego na G. Śląsku". W 1855 r. Bogedain prosił o dymisję z racji energicznego wystąpienia zwolenników szerzenia niemczyzny. Uzyskał ją w 1858 r. na skutek ponownego starania się. W dwa lata później umarł we Wrocławiu.

Książkę uzupełniają tabele, obrazujące frekwencję szkolną dzieci, ilość nauczycieli i szkół, ich wzrost procentowy oraz przyrost ludności polskiej i niemieckiej w czasie od 1828 do 1867 r. Stosunek mówiących po niemiecku do ogółu ludności wynosił w 1828 r. 37,2%, w 1837 r. — 36,3%, w 1840 r. — 36,7%, w 1849 r. — 36,3%.

Książka zawiera wiele interesujących danych, dotyczących stosunków oświatowych na G. Śląsku. Są one u nas mało znane, dlatego też przestudjowanie pracy A. M. Koslera, ze względu także na jasny i objektywny spo-

sób przedstawiania stanu rozwoju szkolnictwa, należy uważać za bardzo pożądane. Działalność B. Bogedaina wymagałaby należytego rozpatrzenia w naszej literaturze fachowej. *Dr. Stefan Białas.*

Herbert Holtorf, Die höhere Schule einst und jetzt. Das Problem der Ueberbürdung in jugendpsychologischer Beleuchtung. Auf Grund einer Erhebung an 4 Universitäten und mehreren höheren Lehranstalten, unterstützt vom preussischen Ministerium für Wissenschaft Kunst und Volksbildung. Leipzig, J. A. Barth, 1931. Str. VIII + 135.

Problem przeciążenia nie jest nowy w literaturze psychopedagogicznej. Pierwszymi, którzy zabrali głos w tej sprawie, byli, o ile się nie mylę, lekarze (Kraepelin, Kemsies i inni). Nikt jednak nie doszukał się istoty problemu; słyszymy dalej — zagranicą i u nas — ciągłe utyskiwania na ten temat ze strony wszystkich czynników, wchodzących w rachubę. Wobec tego należy zwrócić uwagę na powyższą publikację, której autor nie wyszedł z punktów widzenia czysto pedagogicznych, ani higjenistycznych, ale zwrócił się po odpowiedź do młodzieży samej. Nowa jego metoda dostarczyła też dużo ciekawego materjału, acz przez autora niedość opracowanego.

W pierwszym rozdziale przeciwstawia autor pruską reformę szkolną z r. 1924 oraz wszystkie za i przeciw, jakie zostały wypowiedziane w związku z nią — programom szkolnym i odgłosom problemu przeciążenia w niemieckiej literaturze pedagogicznej od czasów Herbarta do r. 1924. Obszernie omówione są lata od 1924 r.; autor stara się przytem wykazać, że rzeczona reforma odciążyła istotnie młodzież szkolną.

Ankieta, która miała dostarczyć empirycznego potwierdzenia tego stanu rzeczy, została przeprowadzona na kilku niemieckich uniwersytetach między młodzieżą akademicką pierwszego rocznika. Postawione pytanie brzmiało: Czy czuł się Pan przeciążony, będąc w szkole? Autor otrzymał 729 odpowiedzi, z tego 88 (około 8%) od dziewcząt.

22,5% młodzieży uskarżało się na nadmierną ilość pracy w szkole średniej; ta ilość czuła się więc przeciążona. Z poszczególnych typów szkół dochodziła ilość malkontentów między abiturjentami gimnazjów — klasycznego i realnego — do 17,5%, a z pośród abiturjentów szkół zbudowanych na 7 klasie szkoły powszechnej (Aufbauschulen) odpowiedziało aż 41,9% pozytywnie na postawione wyżej pytanie. Około 25% abiturjentów innych szkół (Oberlyzeum, Oberrealschule) odczuwało przeciążenie, będąc w szkole.

Warto przytem podkreślić, że 67% przeciążonej młodzieży uchodziło w szkole za dobrych uczniów (nasi czwórkowi i trójkowi plus), 21,3% to przeciętni uczniowie, a tylko 11,5% uchodziło za słabych uczniów. Przeciążenie czuli więc właściwie jedynie dobrzy uczniowie, albo nawet uznani za szczególnie uzdolnionych. Różnic społecznych autor nie zauważył.

Młodzież, która czuła się przeciążona, podawała rozmaitego rodzaju powody: najczęściej była mowa o programach, o organizacji i metodach

nauczania. Wszystkie typy szkół mają zbyt dużo przedmiotów głównych i pobocznych, a wymagania, stawiane przy pobocznych przedmiotach, nie odpowiadają wcale ich stanowisku w hierarchji przedmiotów. Pozatem skarżą się uczniowie, że trudno znaleźć jednolitą linję w programie, przedmioty łączą się często czysto mechanicznie. Zadając lekcje, nie zwracają nauczyciele uwagi na całokształt pracy ucznia, wobec czego następują po sobie okresy o rozmaitem natężeniu pracy. Niektórzy chłopcy oświadczają wręcz, że jest niemożliwą rzeczą zrobić wszystko, czego wymagają nauczyciele, wobec czego należy „dawać sobie radę". Wielu uczniów uskarża się na specjalne okresy wytężonej pracy — przedpromocyjny oraz przedmaturalny. Inni znowu widzą przyczynę przeciążenia w braku pozytywnych wiadomości z poprzednich lat nauki. Cały szereg uczniów uskarża się na wielką ilość wypracowań i ćwiczeń domowych.

Pozatem podają uczniowie także momenty subjektywnej natury: nie można interesować się w równej mierze wszystkiemi przedmiotami, wobec tego pracuje się niechętnie nad przedmiotami nieciekawemi. Niema związku między nauką a życiem; niema czasu na zajęcia pozaszkolne, jak lektura, sport, czy praca w organizacji młodzieży. Tylko wtedy pracuje się z przyjemnością i zainteresowaniem (przeciwieństwo przeciążenia!), gdy nauczyciel potrafi ciekawie prowadzić lekcję i zbliżyć do omawianych spraw. Uczniowie słabsi czują się zniechęceni lekceważącym stosunkiem nauczycieli do nich.

Specjalną, ale maleńką grupę tworzą momenty ekonomiczne, np. uczeń ma biednych rodziców, mieszkających na peryferji, i traci dużo czasu na jazdy; inni poświęcają wiele czasu na udzielanie korepetycyj.

Odpowiedzi dziewcząt tchną inną atmosferą. Przygniatająca większość uskarża się na przeciążenie, spowodowane przez matematykę. Inne, co bardzo ciekawe i charakterystyczne, nie lubią przedmiotów, których nauczyciele nie są im „sympatyczni". Pewne dziewczęta odczuwają brak w szkole nastawienia na problemy osobiste; dziewczęta nie podkreślają też wartości przedmiotów szkolnych dla życia, ale dla człowieka.

Omawiana przez nas praca dostarcza, jak widzimy, bardzo wiele interesującego materjału, z którego podaliśmy jeno najbardziej charakterystyczne odpowiedzi. Nie podajemy głosów uczniów, czy uczenic, którzy nie czuli się przeciążeni, gdyż zasadniczo stwierdzają oni jedynie ten fakt lub „dziwią się", że można czuć się przeciążonym w szkole średniej.

Autor nie wykazał jednak dość krytycyzmu w stosunku do ankiet i ich treści. Pozatem zadowolił się podaniem urywków odpowiedzi bez wyprowadzenia z nich odpowiednich wniosków. Zapomina on o tem, że szczególnie młodzież odznacza się tendencją do dość krańcowego upraszczania sobie przeszłości. W gimnazjum dla jednych należy potrosze do stylu być przeciążonym, w innych zaś wypadkach spotykamy się z chęcią wykazania — „nie obkuwam się!" W wielu ankietach mamy do czynienia z wy-

raźną, a przez autora przeoczoną, tendencją usprawiedliwienia przed sobą własnego lenistwa. Ilustracją mało krytycznego przyjmowania danych jest przyjęcie przez autora twierdzenia ucznia, że zajmował się 6 (!) godzin dziennie wiosłowaniem, a pozatem uczył się dziennie 2—3 godzin (zob. str. 77).

Pozatem należy zwrócić uwagę na jednostronność materjału uczniowskiego, jaki autor miał do dyspozycji. Korzystał on mianowicie głównie (więcej niż w połowie) z odpowiedzi uczniów dobrych, natomiast bardzo mała tylko ilość odpowiedzi pochodziła od uczniów słabych.

Co najważniejsze zaś: wyniki ankiety są jedynie schematycznie ułożone, a nie opracowane; analiza jakościowa jest bardzo słaba. (Poprzednie podkreślenie charakteru odpowiedzi dziewcząt i odróżnienie momentów subjektywnych od objektywnych pochodzi ode mnie).

Mimo to mamy przed sobą bardzo ciekawą książkę, przedewszystkiem z powodu nieprzeciętnej ilości m a t e r j a ł u, który autor przynosi. Pozatem dowiadujemy się, że zachodzą wprawdzie różnice ilościowe pomiędzy stosunkiem uczniów rozmaitych typów szkół do rzeczonej kwestji, ale niema między nimi żadnych różnic jakościowych w tym względzie; różnice jakościowe występują natomiast między płciami. Odpowiednio zinterpretowana, przynosi omawiana przez nas książka również bardzo wiele materjału dla wyjaśnienia istoty uczucia przeciążenia — nie jest ono, jak się zwykle przyjmuje, funkcją ilości godzin, których wymaga praca domowa ucznia, ale zależy raczej od istnienia lub braku pozytywnego nastawienia, zainteresowania i pokrewnych wartości emocjonalnej natury, jakie wzbudza w uczniu praca szkolna. Sprawy te są bardzo ważne specjalnie dziś w czasie przebudowy formy i programów szkoły polskiej.

Henryk Ormian.

PODRĘCZNIKI DLA UCZNIÓW SZKOŁY ELEMENTARNEJ WE WŁOSZECH

(C. d.)

O. Quercia Tanzarella współpracowała również przy wydaniu jednej z czytanek na drugą klasę szkoły powszechnej. Podręcznik ten p. t. „Letture" [1] składa się z dwóch części: pierwsza — pióra wymienionej autorki — to właściwe czytania, do drugiej przejdziemy później.

W dziale „Letture" mamy ciąg dalszy powiastki z poprzedniego tomu. Spotykamy tę samą rodzinę, te same dzieci i ich zainteresowania, pod względem układu zaś ten sam podział książki na rozdziały, odpowiadające, podobnie jak, niestety, w wielu wypisach polskich, kalendarzowi szkolnemu

[1] Il libro della II classe. La libreria dello Stato. Roma IX. Druk. w Weronie 1930. VIII. Str. 212.

Jak Pan Bóg przykazał, zaczynamy od pierwszego dnia szkoły i trzymamy się pór roku, ze starannem uwzględnieniem czy to przypadających kolejno świąt kościelnych i narodowych, czy też rozwoju i dojrzewania płodów przyrody i związanej z tem pracy.

Przez całą tę część książki przewija się bardzo silnie uwydatniany przy każdej sposobności pierwiastek patrjotyczny, niekiedy nawet nacjonalistyczny. Tak więc już na str. 21 dzieci czytają o rocznicy z 28 październiku (1922. Marsz na Rzym), a zaraz na następnej lekcji o dniu 4 listopada — rocznicy zwycięstwa faszyzmu. Na wiosnę, 21 kwietnia, mamy czytankę o święcie narodowem, ustanowionem przez Mussoliniego na pamiątkę powstania starożytnego Rzymu, który dyktator, jak wiadomo, stawia za wzór faszyzmowi, a zarazem jest to również święto pracy. Najbardziej wszakże charakterystyczny jest rozdział na str. 110 p. t. „24 maja". To znów rocznica wielkiej wojny, w której, jak wyjaśnia ubrany w czarną koszulę faszysta swemu synkowi, walczyli na różnych frontach żołnierze francuscy, angielscy, amerykańscy, lecz największe zwycięstwo, kładące kres czteroletniej światowej wojnie, odnieśli Włosi.

Od początku do końca „Czytań" snuje się hasło Balilli. Osobie bohatera, którego nazwisko nadano stowarzyszeniu młodzieży, poświęcono osobny rozdział. Mały Bruno, jeden z bohaterów powiastki, już w Elementarzu marzy o wstąpieniu do stowarzyszenia, nie ma wszakże jeszcze przepisowego wieku (8 lat), narazie więc stara się zasłużyć na ten zaszczyt i w wielu czytankach nas o tem zapewnia.

Przechodząc do analizy rozdziałów treści religijnej, trzeba stwierdzić, że autorka stara się wydobyć z przeróżnych świąt, uroczystości, czy też opowiadań, wątek radości, pogody i dobroci, wybiera też raczej momenty o tyle o ile przystępne dla umysłu dzieci. Mówi więc o św. Józefie, pieszczącym na swych kolanach małego Jezuska, opowiada legendę o św. Jerzym, zwalczającym żarłocznego smoka, o św. Marcinie, oddającym swój płaszcz biedakom, każe nam w Wielką Sobotę słuchać harmonijnego bicia dzwonów w mieście, mówiąc o Wielkanocy, podkreśla odradzanie się całej przyrody. Osobny rozdział poświęcony jest dzisiejszemu papieżowi i jego współczesnemu pojmowaniu życia.

Dosyć dużo miejsca zajmują czytanki związane z przyrodą, ale podając w nich sporo wiadomości naukowych, autorka nie wprowadza wykładu, lecz wiąże przeróżne ciekawe szczegóły z życiem i własnemi obserwacjami dzieci. Mała Mariolina, bohaterka powiastki, hoduje w doniczkach fasolę i tulipan, dzieci śledzą odmienny rozwój tych roślin; innym znów razem wchodzą w oziminę, biorąc ją za trawę, karci je pracujący w polu rolnik, tłumacząc, w jaki sposób rośnie zboże i jakie ma znaczenie dla życia ludzi, a zarazem wyraża radość płynącą z pracy na roli. Z zoologji mamy czytankę o jedwabniku i o odlocie jaskółek.

Osobne rozdziały poświęca autorka morzu: w jednym z nich, pod-

kreślając, że Włochy posiadają trzy najpiękniejsze morza, mówi o skarbach w nich zawartych, w innym — o znaczeniu powietrza nadmorskiego dla zdrowia i o kolonjach morskich, urządzanych przez rząd faszystowski dla biednej dziatwy.

Poza tem żywo, życiowo ujęty jest urywek o różnych środkach komunikacyjnych, dawnych i dzisiejszych; dobre jest opowiadanie o wdrażaniu dzieci do pewnej samodzielności w życiu codziennem i o pomaganiu starszym w pracy domowej; o sile płynącej z jedności i o pęku rózeg liktorskich, symbolu tej siły, wreszcie o kłamstwie. Oddzielną czytankę stanowią „przykazania" Mussoliniego o szacunku dla chleba.

Jest pewna, niewielka ilość bajek, przeważnie znanych, poniekąd międzynarodowych, jak wilk i lis, jest dużo zagadek i sporo wierszy, przeważnie pierwszorzędnych piór, jak Carducciego, d'Annunzia, Manzoniego i in.

Ogólnie biorąc, niema ani jednej czytanki, którаby pod względem pedagogicznym budziła zastrzeżenia, nadto prawie wszystkie są zajmujące i pobudzające myśl dziecka.

Ilustracyj jest bardzo dużo i to przeważnie barwnych, niektóre jednak są wprost karykaturalne.

Pod tym względem o wiele lepiej przedstawia się druga część książki, obejmująca naukę religji. Dział ten opracowany jest przez księży: A. Zammarchiego i C. Angeliniego. Obejmuje on przystępne wyjaśnienie znaku krzyża świętego oraz znaczenia modlitwy, uczy „Modlitwy Pańskiej", jako „najpiękniejszej z modlitw" pacierza, dalej p. t. „Rozmowy religijne" podaje elementarne pojęcia religijne, mówi o Bogu jako Stwórcy, o odkupieniu, o Trójcy Świętej, o upadku człowieka i o Chrystusie, o przykazaniach boskich i sakramentach i wreszcie przytacza szereg epizodów ze Starego Testamentu.

Cały ten dział obejmuje 65 stron.

Dużą jego ozdobą — o ile chodzi o szatę zewnętrzną — są kopje z obrazów znakomitych dawniejszych malarzy.

Niewiele od tego podręcznika różni się inny, przeznaczony również dla drugiej klasy, a opracowany, podobnie jak jeden z elementarzy przez Dinę Belardinelli Bucciarelli [1]. Układ książki i tu związany jest z porami roku, i tu również czytanki oparte są przeważnie na codziennych przeżyciach dzieci. Różnicę stanowi wprowadzenie obok opowiadań, powiastek, czy dialogów, pewnej ilości opisów, czy też popularnych artykulików, dających w formie przystępnej i zajmującej dosyć znaczną sumę wiadomości.

Najsilniej uwydatniony jest pierwiastek patrjotyczny, niepozbawiony zresztą cech nacjonalistycznych, aczkolwiek nie tak może jaskrawych, jak w tomie poprzednim. Większą natomiast uwagę zwrócono na budzenie czci

---

[1] Il Libro della seconda classe. La libreria dello Stato. Roma IX. Drukowane w Trieście. 1930. VIII. Str. 212.

dla żołnierzy, obrońców kraju, a zarazem poniekąd na rozwijanie w czytelniku uczuć militarystycznych: książka zaczyna się nawet od opowiadania, jak mały Romano, dosiadając konia na biegunach, wybiera się na wojnę. Oddzielne czytanki dotyczą umiłowania sztandaru i herbu państwa. Nauczycielka ofiarowuje mały sztandar drugiej klasie i oznajmia, że chorążym mianować będzie najlepszego ze swych uczniów. Dzieci ubiegają się o ten zaszczyt, dumne, gdy własną ręką wieszają sztandar pod portretami króla i Duce. A ponieważ w miarę, jak rok upływa, coraz inne wypadają uroczystości narodowe, sposobności do tej patrjotycznej manifestacji nie brak. O tem, że o każdej takiej radosnej rocznicy jest osobne opowiadanie, mówić nie potrzeba, jak również wszystkich ich wyszczególniać; pod tym bowiem względem książka nie różni się od omawianej poprzednio.

Trochę szerzej porusza tu autorka chwilę marszu na Rzym, charakteryzując nawet króciutko nastrój Włochów po zwycięstwie, ich powrót do domów rodzinnych, pewne niekiedy rozczarowanie i niechęć do pracy oraz opanowanie sytuacji przez Mussoliniego, który, zwoławszy najbliższych swych przyjaciół, zakłada podwaliny dzisiejszego faszyzmu. Ciekawy szczegół spotykamy przy opowiadaniu o marszałku Armandzie Diaz, wodzu naczelnym armji. Okazuje się, że w każdej szkole wisi podpisany przez niego ostatni biuletyn wojenny o zwycięstwie. Opowiadanie o popularnym we Włoszech „Księciu Zwycięstwa" napisane jest z gorącym patrjotyzmem.

W rozdziale p. t. Giovinezza, Giovinezza... mamy przegląd wszystkich ugrupowań dzieci i młodzieży, albo raczej — wszystkich formacyj wojskowych, mających kształtować przyszłe pokolenie. Czytamy więc charakterystykę małych członków organizacji Balilla (dzieci od lat 8 do 14), starszej młodzieży z Awangardy (od lat 14 do 18) i dorastającej, z szeregów milicji (powyżej lat 18). Ci ostatni, składając przysięgę, otrzymują karabin.

Kilka czytanek poświęcono też marynarce, lotnictwu oraz kolonjom włoskim.

Jak zawsze, uwzględniono też osoby króla i królowej oraz — oczywiście, obszerniej — Mussoliniego. Nie brak też portretu papieża i czytanek o nim.

Czytanek treści religijnej jest mniej, niż w tomie poprzednim.

W wielu opowiadaniach autorka wprowadza zręcznie wiadomości z przyrody. I tak np. ze światem roślinnym spotykamy się na dwóch lekcjach o hodowaniu w doniczce rośliny, która — jak się dowiadujemy w kilkanaście dni później — z powodu braku powietrza i światła ginie; dalej jest szereg obrazków jesiennych, zimowych i wiosennych, jest p. t. „Wielcy przyjaciele" pogadanka o drzewach i wielorakim z nich pożytku, jest opis wycieczki na wieś i kwiatów na łące. Świat zwierzęcy spotykamy w czytankach o psie, o kocie, o ośle i o życiu w głębinach morskich. Duże, jak widać, znaczenie ma dla autorki wczesne (druga klasa!) zapoznanie dziecka z pojęciem pracy: zagadnieniu temu poświęca szereg czytań często

w formie wyłącznie opisowej, jak np. w pogadankach p. t.: W polu (orka), Owoce jesienne, Na polach (obrazek zimowy) oraz pod tym samym nagłówkiem obrazek wiosenny, niekiedy są to żywe opowiadania o pracy rolnika, w której na swój sposób dopomagają dzieci.

Oto mniej więcej treść bogato i ładnie ilustrowanego podręcznika.

Drugą jego część stanowi dział, dotyczący nauki religji, dosłownie ten sam, co w poprzednio omawianej książce.

Trzeci typ „Czytań" na tę samą klasę opracował Aleksander Marcucci [1]. Podobnie jak i elementarz tegoż autora, tom ten przeznaczony jest dla szkół wiejskich.

Trzeba przyznać, że treść podręcznika jest tym razem istotnie związana ze wsią. Opowiadania w nim zawarte stanowią właściwie spójną całość, rodzaj powiastki, podzielonej na krótsze i dłuższe rozdziały, w której poznajemy przeżycia małego Marka i śledzimy wraz z nim rozwój lokalnych zdarzeń. Ogólnie biorąc, książka jest dosyć zajmująca. Inna sprawa, czy nauczyciela może przy nauce języka zadowolić to jedyne autorskie pióro. Poza tem trudno się niekiedy zgodzić na stanowisko autora, zarówno społeczne, jak i pedagogiczne.

Rozpatrzmy pokrótce treść książki.

Mały, siedmioletni Marek, syn starszego majstra, wychodzi ze szkoły wraz z nieco starszym kolegą, Stefanem, synem zamożnego inżyniera. Cieszą się, że oto zamiast dotychczasowej złej drogi, budują szosę, przy której pracują obaj ojcowie. Marek, pożegnawszy się z przyjacielem, przystaje przed pomnikiem wystawionym na cześć poległych żołnierzy i rozmyśla nad tem, czy leżą oni w ziemi, czy też anioł poniósł ich do nieba. (Ten Marek aż do końca książki jest taki przedziwnie doskonały, myślący i mądry. Czy do dzieci takie typy przemawiają?) Ojciec jego, oczywiście, faszysta odznaczony na wojnie, opowiada chłopcu podczas obiadu o wojnie, o poległych i ich gorącym patrjctyzmie. Rozdział ten jest ładny, ale trochę długi: 5 stron. W dalszym ciągu widzimy Marka w domu przyjaciela, gdzie przyjmują go serdecznie i gościnnie, nie wiadomo jednak, czemu pan inżynier mówi do starszego majstra, „ojca dzieciom", ty. Zacny Giacomo, ów majster, odmawia kieliszka wina i przy tej sposobności wygłasza dosyć długie przemówienie antyalkoholowe oraz rodzaj wykładu o faszystowskich Włoszech (książka, pamiętajmy, przeznaczona jest dla siedmiolatków) i o Mussolinim, „którego wszystkie narody nam zazdroszczą". Z alkoholem, a właściwie tym razem z pewnym alkoholikiem, spotykamy się raz jeszcze, gdy nieszczęsny, poturbowawszy po pijanemu swego synka, wyraża wobec nauczycielki i innych dzieci w sposób dosyć upokarzający najgłębszą skruchę.

---

[1] Il libro della II Classe. Scuole rurali. La libreria dello Stato. Roma IX. Drukowano w Weronie. 1930. VIII. Str. 203.

Bardzo miłe są obrazki ze współżycia nauczycielki ze szkołą. Ale i tu spotykamy pewne dysonanse. Marek chwali się babce, że klasa jego przybrana jest pocztówkami (czemu pocztówkami, czyżby reprodukcje były dla szkół włoskich niedostępne?), a dalej zestawienie: „bogaci, panowie, mają mieszkanie przyozdobione pięknemi obrazami, które kosztują tysiące lirów..." Co ma jedno do drugiego?

Na jedenastu stronach ciągną się opowiadania związane z Bożem Narodzeniem i pasterką. Trochę dużo. Następnie przechodzimy do pracy na roli, a jednocześnie zapoznajemy się z robotami przy budowie szosy, mostu na rzece i t. p. I znów szczególny stosunek autora do ludzi i szczególne poglądy wychowawcze. Dwaj znani nam już malcy, chcąc skrócić sobie drogę do stacji, na której pracują ich ojcowie, wchodzą, krótko mówiąc, w szkodę i depcą młodą ruń zbożową. Łaje ich i coprawda rzuca w ich stronę kamieniem właściciel gruntu. Dobroduszny stary jego sąsiad, który w chwilę potem przyjmuje chłopców w swym ogródku, nie wyjaśnia im, że się nie łazi po zasiewach, lecz mówi, że „źle trafili, bo ten ich pogromca to niedobry człowiek". Nawiasem mówiąc, Stefan, uciekając, myśli z przerażeniem, że to może ludożerca ich goni, Marek zaś czuje się bohaterem jakiejś nieprawdopodobnej bajki (!). Ten idealny chłopak, słuchając później wykładu Sylwestra (owego dobrodusznego starca) o sadzeniu i szczepieniu drzew owocowych, przeprowadza paralelę między hodowlą roślin i kształceniem dzieci w szkole. Ten filozof ma siedem lat.

Nadchodzi dzień święta pracy. Biorą w niem, rzecz prosta, udział dzieci i jak we wszystkich, dotychczas rozpatrywanych czytankach, młodsze marzą o czarnej koszuli, starsze cieszą się z należenia do szeregów Balilli.

Oczekują przybycia władz municypalnych i ministra. W tłumie rozmowy: „Tak, tak, dawniej wszystko nam obiecywali, zwłaszcza podczas wyborów, ale potem..." — „Niechże więc będzie błogosławiony ten rząd, który nie mówi, lecz robi!..."

Wreszcie jeden z ostatnich rozdziałów wiąże się znów z budową szosy, mostu, nowej linji kolejowej i t. d. i mamy dosyć może dla dziatwy ciekawy obraz przeobrażeń, zachodzących w okolicy wraz ze zmianą rodzaju dróg komunikacyjnych.

A ponieważ, że znów sięgnę do poprzednio omawianych książek, we wszystkich obowiązuje widać mniej więcej ten sam plan, powinno i tu w ramach książki Marcucci'ego znaleźć się morze. Ale jakże to zrobić? Wieś Marka nie leży w pobliżu morza. Poradził sobie autor. Chłopiec, który w szkole słyszał o pięknie wód morskich, idzie, idzie szosą i dochodzi do morza, ale... we śnie, gdyż po drodze usypia na szosie.

Naraz poczuł w swem sercu wzrastającą miłość do kraju rodzinnego, miłość większą niż do najdroższej na świecie osoby. I z r o z u m i a ł (we śnie!), że Włochy są zbyt piękne i dlatego cudzoziemcy wyciągają po nie

rękę. I również we śnie powiedział do tych cudzoziemców, żeby poszli precz, gdyż domy włoskie zbudowane są dla Włochów. Obudziwszy się zaś, poczuł się starszym i lepszym!

Taka jest w skrócie treść podręcznika.

Co do jego szaty zewnętrznej, trzeba wydawcom oddać sprawiedliwość, że jest naprawdę ładna. Ilustracje, wszystkie barwne, utrzymane są w jakimś subtelnym, miłym dla oka kolorycie, szwankują coprawda niektóre szczegóły w rysunku, zwłaszcza ręce wychodzą dosyć niefortunnie, ale całość robi dodatnie wrażenie.

Druga część książki, przeznaczona do nauki religji, różni się od poprzednio omawianych Czytań na drugą klasę jedynie ilustracjami.

Znacznie obszerniejszy jest podręcznik, przeznaczony dla trzeciej klasy szkół powszechnych, ale też i zakres nauki na tym poziomie jest o wiele większy. Tom, którego część pierwsza opracowana jest przez Grazję Deledda [1], obejmuje czytania, religję, historję, geografję i arytmetykę z propedeutyką geometrji.

Pierwszy dział ma 151 stron. Właściwie i tutaj poszczególne czytanki składają się na jedną całość.

Książka zaczyna się od miłego obrazka, gdy dzieci, wybierające się do szkoły, po raz ostatni rzucają okiem na krajobraz zalany słońcem. „Życie wasze dzisiejsze — mówi im ojciec — podobne jest do tego cudnego poranka". Wcale przyjemny początek roku szkolnego.

Następuje zapoznawanie się dzieci i zwykłe opowieści, gdzie które z nich spędziło lato. Imponuje kolegom mały Sergjusz, gdyż w nagrodę za dobre postępy odwiedził dom, w którym urodził się Mussolini. „Schody domku wydawały się nam jakby kościelne i z prawdziwem nabożeństwem wchodziliśmy do pokoju, w którym On przyszedł na świat. Opuszczając dom, staliśmy się jak gdyby lepsi".

Nicią przewodnią w całym dziale czytań są wycieczki, jakie z jednym z ojców odbywa kilku malców, w ten sposób mających poznać życie w różnych jego objawach. Opisy wiążą się więc z rozmowami, z opowiadaniami, z przeżyciami małej gromadki. Jest w tych czytankach coś niecoś moralizatorstwa, ale i sporo wiadomości o świecie i ludziach. Autorka przez usta Signora Goffredo zaznajamia w przystępny sposób z szeregiem faktów, czy to z dziedziny przyrody, czy też historji lub sztuki. Wplata też zręcznie prawdziwe, czy też zmyślone obrazki z życia młodocianych bohaterów, poświęcających się dla kraju. Objaśnia rzeczy tak trudno dostępne dla umysłów „trzeciaków", jak komunizm. Ale daje i lżejszą strawę: chłopcy na trzynastu stronach bawią się w cyrku. Towarzyszy im pan Goffredo, objaśniając niejedno, przyczem, mówiąc o wierności psa, opowiada o Ulissesie.

---

[1] Il libro della terza classe elementare. La libreria dello Stato. Roma. A. IX. Drukowane w Weronie. 1930. VIII. Stron 455.

Zdobywa się też w pewnym momencie na wątpliwej wartości eksperyment: „W owych czasach (starożytnych) odbywały się niezbyt miłe zabawy... niewolnik musiał stawać do walki z dzikiemi zwierzętami, ze lwami, tygrysami, z lampartami i... z nauczycielami..." Dowcip ten ma wywołać protest uczniów i być probierzem ich uczuć. Nadchodzi zima, spada śnieg. Szczególniejsza rzecz: dzieciaki na ulicy bawią się rzucaniem kul ze śniegu, zazdrości im mały Sergjusz, któremu tej uciechy wzbroniono, co więcej, grzeczne, „pańskie" dzieci nie idą do szkoły i muszą się uczyć w domu, a na pociechę oglądają śnieg przez mikroskop.

Charakterystyczną cechą, być może istotną we Włoszech dzisiejszych, albo też tylko starannie dzieciom przez szkołę wpajaną, jest pewna egzaltacja. I tak np. Michaś leży w szpitalu, odwiedza salę królowa, kładzie chłopcu rękę na głowie, zapewnia go, że prędko wyzdrowieje, i on wierzy, gdyż to mówi do niego królowa Włoch, a dobre królowe, takie jak ona, Bóg obdarza wszelką łaską.

Innym znów razem dziewczynka po przeczytaniu urywka z Pisma świętego o wjeździe Chrystusa do Jerozolimy, „czuje się niewinna (!) i lekka jak gołąb". Na mszy zaś nie modli się za siebie, gdyż uszczęśliwił ją „sam fakt słuchania mszy i odczuwania (!) jej wielkości". Trudno oprzeć się wrażeniu czegoś sztucznego!

Inna powiastka: kilku małych chłopców pełni rolę wywiadowców i szpieguje szpiega. Można mieć poważne wątpliwości co do takich celów wychowania.

O ileż zdrowszą lekturą wydaje mi się powiastka o sadzeniu drzew, które kierownik wycieczki szkolnej każe uczniom kochać „prawie jak braci", a jednocześnie poucza ich o bogactwie gatunków drzew i wielorakiej z nich korzyści. Ciekawa też jest rozmowa o zbożu i dotychczasowem sprowadzaniu go z zagranicy, z czem skutecznie dziś walczy il Duce, zachęcając Włochów do uprawy ziemi pod zasiewy, przeznaczając nagrody dla rolników, ucząc skutecznej na tem polu pracy. Dalej, przysłuchując się rozmowie dwóch wieśniaków, dowiadują się dzieci o istnieniu ustawy o pracy (Carta del lavoro), jako państwowej ochrony pracowników, wprowadzonej przez rząd faszystowski. Jednocześnie wszakże wypowiada autorka wypisów krytykę syndykalizmu: „Niegdyś dla obrony naszych interesów istniały wielobarwne syndykaty. Dziś syndykalizm ma jedno tylko oblicze faszystowskie" (w trzeciej klasie!).

Trochę może trudny jest dosyć szczegółowy opis lokomobili i jej działania; nie bez znaczenia jest zato związana z nią opowieść o chłopcu, który ślęczy nad książkami i dlatego uważają go za nieznającego się na narzędziach i maszynach. Gdy jednak ktoś z dorosłych przez własną nieostrożność znalazł się w niebezpieczeństwie, chłopiec, znając z książek budowę maszyny, w porę ją zatrzymał i uratował człowieka od pewnej

śmierci; stąd więc wynika, jak to podkreśla autorka, że dobrą jest rzeczą połączyć wiedzę z doświadczeniem.

Dalszy dział książki poświęcony jest morzu. Jest on tutaj ujęty nieco szerzej, niż w poprzednio omawianych podręcznikach, i raczej praktycznie. Czytamy m. in. ładny opis spuszczania okrętu na morze.

Wreszcie przechodzimy na łąki i przyglądamy się życiu pasterzy, ich przymusowej nieraz samotności i narażaniu na wszelkie zmiany pogody. Lecz i tu spotykamy takie np. ustępy, wmawiające dzieciom, że kozy i owce podchodzą jedne za drugiemi do udoju „z przyjemnością niemal, że dają człowiekowi coś cennego i z wdzięczności za jego pieczę dają mu mleko i wełnę!" (Poczciwe, myślące stworzenia!).

Signor Goffredo poucza spotkanego chłopa Marcina o nowych wynalazkach technicznych, ułatwiających pracę. Marcin wspomina o przesądach, panujących w jego rodzinie, że wynalazki te pochodzą od djabła, zaznacza też, że są one zbyt kosztowne. Goffredo przypomina mu ustawę o pracy, dzięki której może uzyskać pomoc państwową, oczywiście, o ile się okaże dobrym patrjotą.

Osobny rozdział poświęcony jest nawiązaniu stosunków króla z papieżem i założeniu Città del Vaticano. Autorka wspomina przelotnie o r. 1870, gdy po zjednoczeniu Włoch papież nie chciał uznać istnienia nowego państwa i zamknął się w Watykanie, nie przez niechęć, lecz dla utrzymania tradycji. Następuje z pewnym patosem podany opis zawarcia zgody i podpisania umowy przez kardynała Gasparriego i Mussoliniego.

Różnorodność działów książki wzbogaca jeszcze opis zwiedzanej huty i nieodłączna opowieść o inżynierze, który sam sobie wszystko w życiu zawdzięcza (nie brak też znanej powiastki o szpilce, jaką starający się o posadę chłopiec podnosi z ziemi i starannie chowa). Inżynier ów z radością podkreśla, że oto stoi bezczynnie maszyna służąca do budowy armat, pracuje zaś w hali dziesięć małych maszyn, wyrabiających szpilki, jako przedmioty codziennej potrzeby.

Wreszcie czytamy jeszcze rozdział o wielkiej wojnie i o przechyleniu szali zwycięstwa po bohaterskich walkach Włochów i bierzemy udział w zakończeniu roku szkolnego.

Oto jest różnorodna treść czytanek. Podkreśliłam w nich niektóre momenty bardziej zwracające uwagę, czy to przez jakąś myśl nieco świeższą, czy też przez silnie zaakcentowany duch faszystowski, czy wreszcie przez niektóre dziwnie niepedagogiczne pomysły. Naogół wszakże książka jest interesująca i może, jak sądzę, zająć i wzbogacić umysł dziecka. Autorka jej jest przecież wybitną powieściopisarką, odznaczoną przed paru laty nagrodą Nobla.

Drugi dział tomu, opracowany przez dwóch księży, obejmuje naukę religji. Poza pacierzem mamy tu a) t. zw. rozmowy religijne, w których czytamy o Bogu, o Trójcy św., o aniołach, o stworzeniu człowieka i o jego

upadku oraz o Odkupieniu, b) rozbiór Modlitwy Pańskiej i c) opowiadania z życia Chrystusa.

Trzeci, duży dział (116 stron), pióra innego znów autora, poświęcony jest nauce historji, obejmującej dzieje Włoch od czasów walk o niepodległość po dzień dzisiejszy. Zaczynamy więc od obrazu państwa z przed 100 laty, czytamy o tajnych stowarzyszeniach, o Mazzinim, o szeregu ówczesnych bohaterów i wpływie pisarzy takich, jak Silvio Pellico, przechodzimy kolejno dzieje różnych włoskich państewek, powstanie Wenecji i Medjolanu przeciw Austrji, pierwszą wojnę o niepodległość w latach 1848—9, abdykację Karola Alberta i jego śmierć, obronę Rzymu i wystąpienie Garibaldiego, dalej mamy postaci Wiktora Emanuela II i Cavoura, wojnę krymską, wielki ucisk Austrji, drugą wojnę o niepodległość (1859), rządy Bourbonów w państwie Obojga Sycylji, trzecią wojnę o niepodległość (1866). Rok 1871 — Rzym — stolicą królestwa, nieporozumienia między papiestwem i królestwem. 1878 — śmierć Wiktora Emanuela II i objęcie rządów przez Humberta II. Ekspansja do Afryki i założenie kolonji. Panowanie Wiktora Emanuela III i dalsza ekspansja Włoch. I wreszcie ostatnia wielka wojna, omawiana na dwudziestu kilku stronach z oczywistem podkreśleniem czynów bohaterskich własnych rodaków, np. d'Annunzia, i rewolucja faszystowska, wprowadzenie ustroju faszystowskiego i jego dobrodziejstw.

Cały ten dział, obejmujący jak na umysł ośmio- dziewięcioletniego ucznia olbrzymi materjał, przeładowany jest nazwami i datami. Zawiera przytem w tekście kilka szczegółowych mapek z terenów wojennych.

Krajoznawstwu poświęcił autor 40 stron. Zaczynamy od geografji fizycznej. Dziecko uczy się o stronach świata, o widnokręgu, o gwiazdach i gwieździe polarnej, o zachmurzeniu i o busoli, dalej rysuje plan szkoły i otrzymuje elementarne wiadomości o mapie i o ustroju administracyjnym, o drogach i t. p. Po rozdziale: świat jest wielki, przechodzimy do czytania mapy Włoch i dowiadujemy się, że Włochy są piękne i wielkie.

Ostatni dział obejmuje na 68 stronach nauczanie arytmetyki. Po wiadomościach wstępnych następuje nauka liczb całych do tysiąca, cztery działania na liczbach całych, poznawanie miar i wag i wreszcie elementarne wiadomości z geometrji.

Do książki dołączony jest mały atlasik, złożony z ośmiu mapek, mający służyć przy nauce historji i geografji.

Na tem kończymy rozpatrywanie bogatego materjału książki, pięknie i obficie ilustrowanej, ze szczególnem uwzględnieniem w każdej dziedzinie i w każdym rozdziale motywów, czy obrazów z życia i z twórczości Włoch.

(Dok. nast.) *Helena Grotowska.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Die Erziehung, Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, Herausgeber: A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger. Leipzig, Quelle und Meyer.

7 Jg. 1931/32, April, No 7. [1] — Kwietniowy zeszyt czasopisma „Die Erziehung" przynosi z okazji 150-ej rocznicy urodzin Fryderyka Fröbla szereg nieznanych listów (15), pisanych przez Fröbla do swej kuzynki Elizy Fröbel, ogłoszonych zaś obecnie przez prof. dr. Hermana Nohla.

Theodor Bäuerle ogłasza rozprawę p. t. „Der Arbeitsdienstgedanke und seine Verwirklichung", a Walter Herrmann — „Ist Methodenwechsel in der Fürsorgeerziehung nötig?"

Szereg ciekawych uwag o egzaminie dojrzałości wypowiada Walther Lietzmann [2]. Zagadnienie egzaminu dojrzałości i związanego z nim przejścia ze szkoły średniej do szkoły wyższej stało się obecnie bardzo aktualne. Szkoły wyższe skarżą się na obniżenie poziomu uczniów, kończących szkołę średnią, szkoły średnie znów na przeciążenie uczniów. W dowodzeniach swoich tak szkoły wyższe, jak i średnie posługują się danemi statystycznemi. Przeciążenie w szkole średniej, zdaniem autora, wywołane jest zbyt dużą ilością różnorodnych przedmiotów nauczania. Trudno jest, by przy obecnej liczbie przedmiotów w szkole średniej uczeń mógł wszystkim poświęcić równą ilość czasu i energji. Stąd też słuszne skargi szkół wyższych. By temu stanowi rzeczy zapobiec, zgłoszono szereg projektów, których cechą zasadniczą jest żądanie podniesienia wymagań z jednej i obostrzenie warunków eliminacji z drugiej strony. A więc zaprowadzenie wstępnych egzaminów eliminacyjnych na uniwersytecie lub urządzanie specjalnych kursów, któreby ułatwiły przejście ze szkoły średniej do wyższej. Projekty te atoli nie wydają się celowe. O ile chodzi o egzaminy wstępne na uniwersytecie, to wprowadzenie ich pozbawia wszelką rację bytu egzaminy dojrzałości, pozatem obciąża nadmiernie tysiącem egzaminów profesorów szkół wyższych, a wreszcie z konieczności egzamin taki musi być i pobieżny, i najczęściej przypadkowy. Powołanie zaś do życia kursów przejściowych stworzyć musi z konieczności nowe formy i spowoduje z konieczności przedłużenie studjów akademickich. Także i wprowadzenie ściślejszej eliminacji przy promocjach w klasach szóstej i siódmej nie zdaje się rokować zdecydowanie dodatnich wyników, jakkolwiek obostrzenie promocji, jakoteż egzaminów dojrzałości wydaje się usprawiedliwione. Podobnie i propozycja wydawania dwustopniowych świadectw dojrzałości, jednych —

---

[1] Sprawozdanie z Nr. 6, marcowego, znajduje się w zesz. 4, str. 401 i nast. Zaszła tam pomyłka co do oznaczenia numeru. (Przyp. red.).

[2] Walther Lietzmann, Reifeprüfung und Oberstufe der höheren Schule, str. 418—425.

będących zaświadczeniem ukończenia szkoły średniej, i drugich — upoważniających do wstępu na studja w szkołach wyższych, zdaje się nie posiadać dość podstaw życiowych. Już o wiele lepsze byłoby rozwiązanie pozwalające na wolny wybór grup przedmiotów nauczania w ostatnim roku nauki w szkole średniej, co spowodowałoby zmniejszenie ilości przedmiotów, odciążenie ucznia i umożliwienie mu pogłębienia materjału. Jednakże i ta propozycja nie odpowiada w zupełności intencjom autora, który występuje ze swoim oryginalnym planem, mającym na celu usunięcie wszelkich trudności.

Plan autora polega na wprowadzeniu egzaminu dojrzałości zdawanego w dwu terminach. Między zaś terminem pierwszym a terminem drugim rok czasu przeznaczonyby był na opanowanie pewnej niewielkiej grupy przedmiotów. Egzamin pierwszy zdawanoby z większej ilości przedmiotów, ciężar egzaminu spoczywałby na wynikach osiągniętych w rocznej pracy szkolnej, precyzować zresztą szczegółów egzaminu autor nie chce. Pierwszy egzamin dojrzałości zamykałby studja średnie dla wszystkich tych, którzy nie mają zamiaru kończyć szkół wyższych. Wypadałby zaś ten egzamin przed ukończeniem wyższej prymy, co, oczywiście, musiałoby pociągnąć pewne zmiany programowe. Po złożeniu pierwszego egzaminu dojrzałości uczniowie, mający zamiar uczęszczać do szkół wyższych, kończyćby musieli roczny kurs, który dzieliłby się na kilka typów, według wyboru uczniów, np. klasyczny, humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i oparty na języku ojczystym i historji. Autor podaje najogólniejsze wskazówki programowe takiego kursu, na którym liczba godzin obowiązkowych tygodniowo wynosiłaby 25, jeden zaś dzień w tygodniu byłby zupełnie wolny, przeznaczony dla samodzielnej pracy uczniów. Po tym kursie odbywałby się dopiero drugi egzamin dojrzałości.

W dziale „Pädagogische Bewegung" znajdujemy artykuły Wilhelma Flitnera [1] i Gerharda Giese [2].

W dziale „Kleine Beiträge und Mitteilungen" mamy artykuły Otto Petera [3] o kształceniu policji w Prusiech i Wolfganga Erxlebena o bezrobotnych [4].

Die Erziehung, 7 Jg. 1931/32, Mai, No 8. — W lutym 1932 r. staraniem słuchaczy szkół wyższych w Göttingen urządzono „Tydzień Marchji Wschodniej", w czasie którego wygłoszono szereg odczytów politycznych, gospodarczych i pedagogicznych o stosunkach na pograniczu Polski i w Prusach Wschodnich. Przyczyną specjalnego zajęcia się właśnie wschodem jest stałe zmniejszanie się ludności tych prowincyj (wskutek emigracji) i ogólny

---

[1] Wilhelm Flitner, Das „Heimatwerk" in Würtemberg, str. 425—429. — [2] Gerhardt Giese, Stand der Erörterung über den Schulaufbau, str. 429—438.

[3] Otto Peter, Das Polizeibildungswesen in Preussen, str. 439—444. — [4] Wolfgang Erxleben, Arbeitslose im Arbeitslager, str. 445—448.

upadek. Jeden z wykładów z tego cyklu p. t. „Pedagogiczna pomoc dla Wschodu" [1], wygłoszony przez prof. Hermana Nohla, wydrukował majowy numer „Erziehung".

Autor stwierdza stałą i znaczną emigrację ludności z Prus Wschodnich nietylko w czasach powojennych. I tak, od r. 1900 do 1910 wyemigrowało z Prus Wschodnich 192.000 ludzi, od r. 1910 do 1925 — 111.591 mieszkańców, od roku zaś 1926 do 1930 — 150.000. Przyczynę tego stanu rzeczy widzi autor w niskiej kulturze kraju. Autor powołuje się na zdanie pruskiego historyka Ottona Hinze, który twierdzi, że „nasze wschodnie prowincje w swym gospodarczym rozwoju stoją o cały wiek w tyle w stosunku do gospodarczego rozwoju naszych prowincyj zachodnich i środkowych; napór polskości w ostatnich czasach pouczył nas najdowodniej, że jest tu coś nie w porządku, że te kresowe kraje naszego państwa nie posiadają potrzebnej siły odpornej, by bez pomocy mogły się obronić polskiemu bakcylowi". Należy przeto wysoką kulturę niemiecką utwierdzić w Prusach Wschodnich. Te słowa pruskiego historyka, wypowiedziane w 1903 r., nie straciły do dziś dnia wartości. Zmieniły się tylko środki, przy pomocy których ta kultura winna być podnoszona i utwierdzana. W grę wchodzi obecnie nietyle podniesienie kultury przemysłowej, ile rolniczej. Instynkt narodowy zwrócił się cały ku wschodnim swym prowincjom (!), popierając immigrację bezrobotnych m. i. także do Prus Wschodnich. Immigracja bezrobotnych z miast na wieś pruską przybrała w ostatnich czasach tak znaczne rozmiary, że, jak stwierdza Bollert, dyrektor departamentu pruskiego ministerstwa rolnictwa, powstaje co tygodnia pięć nowych wsi. Według danych urzędu statystycznego, od 1919 do 1929 r. powstało w Prusiech 770 nowych wsi, z tej liczby zaś 312 w Prusiech Wschodnich. Wsie te powstają na obszarach rozparcelowanych latyfundjów. Autor, przytaczając list takiego osadnika, daje możność zorjentowania się w najdrobniejszych szczegółach powstawania nowej wsi osiedleńczej. Mimo znacznej atoli pomocy ze strony urzędu, osadnicy muszą walczyć z dużemi trudnościami natury materjalnej. Uznając znaczną tych trudności materjalnych wagę, autor z całym naciskiem podkreśla, że nie należy na plan drugi usuwać czynników kultury duchowej. Właśnie podniesienie w tych ośrodkach kultury duchowej pomoże łatwiej przetrzymać i przezwyciężyć trudności materjalne. A więc trzeba do tych wsi osiedleńczych na wschodzie nieść kulturę duchową.

Kultura ta może być narzucana i szerzona zgóry, może też być rozprzestrzeniana zdołu, t. zn., że właściwym ośrodkiem jej będzie każda poszczególna rodzina, w której największą rolę odgrywa kobieta. Dotychczas wszystkie próby podniesienia kultury duchowej ludu robiono zgóry przy pomocy teorji i dyskusji. Jakkolwiek środki te i nadal stosować należy,

---

[1] Prof. Dr. Herman Nohl, Die pädagogische Osthilfe, str. 449—461.

to jednakże autor za skuteczniejsze i bardziej celowe uważa podjęcie tego zagadnienia od strony poszczególnej rodziny, rozwoju jej kultury domowej. Całe to życie rodziców i dzieci w domu, na roli, w ogrodzie, w najbliższej łączności z gospodarstwem, zwierzętami, naturą, z sąsiedztwem, gminą, z wszystkiemi koniecznościami życia, jego weselem i smutkami, zabawą i cmentarzem, humorem i religją należy wypełnić wartościami kultury duchowej i odpowiednio ukształtować.

Należy stworzyć narodowo-wychowawczą organizację, która do każdego nowozałożonego osiedla wyśle natychmiast odpowiednio wykształconą doradczynię, a ta radami swemi i pomocą służyć będzie kobietom w ich kłopotach i troskach gospodarskich — i wychowawczych. Przyczem pamiętać należy, że gospodarstwo domowe na Pomorzu nie jest czemś tylko dodatkowem do gospodarstwa rolnego, ale raczej stoi w stosunku co najmniej równorzędnym, daje również podstawę życiową rodzinie włościańskiej, ponieważ zaś w niem zasadniczą rolę odgrywa kobieta, jej więc z pierwszą pomocą przyjść należy. Na mocy rozporządzenia pruskiego ministerstwa rolnictwa pierwsze podobne próby z wprowadzeniem doradczyń zostaną zastosowane w lecie roku bieżącego.

Nowa ta organizacja pozostawać będzie w najbliższym kontakcie ze szkołami gospodarczemi wiejskiemi wszystkich typów. Wymagania od doradczyń będą niesłychanie różnorodne; w tym celu zostaną założone odpowiednie dla nich kursy.

Ostatecznym celem tych wysiłków jest rozwój narodowo-wychowawczego ruchu na wschodzie, ruchu, w którym będą współdziałały wszystkie siły twórcze, by życie społeczne w nowe formy ułożyć, „uojczyźnić" przybyszów i uposażyć ich w broń duchową do walki życiowej.

Jaką pomoc tym wysiłkom mogą dać studenci, młodzież wyższych szkół? A więc winni wyjeżdżać do Prus Wschodnich, poznawać kraj i ludzi, studjować na uniwersytecie w Królewcu, w czasie feryj wakacyjnych pracować oświatowo, zajmować się naukowo problemami Prus Wschodnich, brać udział w pracy oświatowej w nowozałożonych osiedlach, utrzymywać kontakt z tamtejszymi ludźmi, ewentualnie samym się tam osiedlić i żyć z ludem miejscowym.

Prócz kolonizacji stwierdza autor inne jeszcze objawy zwrotu ku wschodowi w umysłowości niemieckiej. Objawy te mają, według niego, głębokie korzenie w duszy niemieckiej. Wskazuje na obecne upodobanie do literatury czerpiącej tematy ze wschodu, do krajobrazu, przyrody wschodu, poczucie przeżycia się umysłowości zachodniej, gdy na wschodzie otwierają się nowe pola twórczości, doświadczenia wojenne na wschodzie i polityczne rozczarowanie po wojnie u ludzi wierzących w zachód, budzące się wszędzie instynktowne odczuwanie wartości tych prowincyj dla narodu — wszystko to są czynniki, które, według autora, skierowują wyobraźnię,

zwłaszcza młodego pokolenia, ku wschodowi. W roku ubiegłym podobno 400.000 młodych ludzi przejechało przez „korytarz!"

W dalszym ciągu numeru dr. Gustav Louis zamieszcza artykuł p. t. „Urwüchsiges Denken im ersten Geometrieunterricht", a prof. Herman Nohl kończy przedruk listów Fryderyka Fröbla do Elizy.

W dziale „Pädagogische Bewegung" dr. Hans W. Ziegler podał „Literaturbericht zur neueren Psychologie des Lernens", bardzo cenny, choć, zwyczajem niemieckim, ograniczony do prac niemieckich; uwydatnia się w nim stanowisko autorów niemieckich w przeciwstawieniu do amerykańskich i angielskich.

W „Kleine Beiträge und Mitteilungen" mamy artykuły dr. Waltera Hübnera [1] i Rudolfa Juliusza Jandera [2], który stwierdza, że jednolitość stanu nauczycielskiego winna polegać na świadomości wspólnych celów i zadań, zmierzających do wychowania i wykształcenia niemieckiego człowieka na przyszłego twórcę niemieckiej kultury, a nie na zrównaniu praw wszystkich nauczycieli wszystkich typów szkół.

Zeszyt zamyka doniesienie Waltera Feilchenfelda o stanie obecnym krytycznego wydania dzieł Pestalozziego [3]. *S. T.*

Schweizer Erziehungs-Rundschau, Organ für das öffentliche und Private Bildungswesen der Schweiz. Herausgegeben in Verbindung mit Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. W. v. Gonzenbach, Prof. Dr. H. Hanselmann, Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. W. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. A. Schrag, von Dr. phil. Karl E. Lusser. Verantwortliche Redaktion: Dr. W. Schohaus, Seminardirector, Kreuzlingen. — Zürich.

IV Jg. 1931/32, No 10, Januar, 1932. — Zeszyt styczniowy otwiera przedruk mowy, wygłoszonej przez Pestalozzi'ego w dzień nowego roku 1808 w zakładzie Yverdon do swoich współpracowników.

Następnie dr. Hans Hegg w artykule o dzieciach trudnych [4] analizuje charakter szesnastoletniego chłopca, który dopuścił się kradzieży z włamaniem, a w stosunku do swych wychowawców był opryskliwy, niechętny i zamknięty. Po dokładnej analizie dochodzi autor do przekonania, że cechy te wszystkie były wynikiem niesłychanej niepewności wobec starszych i braku zaufania do samego siebie. Brak zaś zaufania powstał na tle organicznej wady wymowy. Niezrozumiany przez otoczenie, karany niesłusznie,

---

[1] Prof. Dr. Walter Hübner, Zweienhalbes oder einzweihalbe Fächer, str. 501 — 503. — [2] Rudolf Julius Jander, Einheit des Lehrstandes, str. 504 — 505.

[3] Dr. Walter Feilchenfeld, Ueber den Stand der Kritischen Pestalozziausgabe, str. 505 — 507.

[4] Dr. Hans Hegg, Sorgenkinder. Aus der Praxis des Erziehungsberaters. II, str. 222--225.

zamknął się w sobie, opryskliwością pokrywał niepewność, a skłonność do kradzieży była następstwem działania na złość swoim wychowawcom. Pieniądze kradzione obracał na zakupno gazet sportowych i książek traktujących o sporcie, w tej jednej bowiem dziedzinie czuł się pewnym i znajdował u drugich uznanie.

W. Schohaus w artykule p. t. „Bolączki nauczycielskie" omawia na podstawie ankiety trzeci zkolei rodzaj tych bolączek, a mianowicie „Stosunek rodziców do nauczycieli" [1]. W dwu poprzednich artykułach, ogłoszonych w roku zeszłym, omawiał zagadnienie zbyt dużej liczby dzieci, i trudności systemu i organizacji, które niejednokrotnie, pozostawiając nauczycielowi zbyt mało swobody, utrudniają pracę. Poruszane zagadnienia dotyczą przedewszystkiem nauczycielstwa wiejskich szkół powszechnych. W artykule omawiającym stosunek rodziców do nauczycieli, autor stwierdza, że rodzice uczniów, wieśniacy, zupełnie szkołą się nie interesują — szkoła jest im obca. Nie rozumieją nauczyciela, który żyje w przyjaźni z dziećmi, i chłostę uważają za najlepszy czynnik wychowawczy. Jeśli dziecko zostanie przez kolegę obrażone, wywołuje to jednolity front obu rodzin w obronie swych dzieci, interwencje, przeszkadzanie w pracy i w dążeniu do społecznego solidarnego wychowania młodzieży. Nauczyciel urodzony i wychowany w mieście z trudnością wzwyczaja się w stosunki i psychikę gminy wiejskiej, stąd krytyka rodziców, a później, jako jej następstwo, trudność porozumienia się z dziećmi. Trudności te zwiększają się przez zupełnie inne nastawienia moralno-towarzyskie ośrodków wiejskich. Wieś przytem okazuje zdecydowaną niechęć do nowych poczynań wychowawczo-dydaktycznych. Nauczyciel nieuznawany musi w tych warunkach walczyć z lekceważeniem otoczenia o odrobinę uznania. Pozatem w ostatnich czasach daje się spostrzec zwiększenie niechęci do nauki wśród włościaństwa. Jaka na to rada? Jak zapobiec tym wszystkim trudnościom? Autor widzi tylko jeden sposób: wychować nowe pokolenie wsi w innych zapatrywaniach, które, doszedłszy do wieku dojrzałego, inaczej zacznie szkołę cenić i inaczej się odnosić do nauczyciela. Artykuł swój ilustruje autor szeregiem nadesłanych na ankietę odpowiedzi.

Dr. Jakób Job ogłosił artykuł p. t. „Młodzież w nowej literaturze niemieckiej".

W rubryce „Kleine Beiträge" mamy dokładne i dość obszerne omówienie pracy Pawła Häberlina, „Allgemeine Aesthetik", wyjątek z książki dr. A. Zandera „Leben und Erziehung in Pestalozzis Institut in Iferten" i wiadomości z „Merkblatt für an Epilepsie Erkrankte und die, die es mit ihnen zu tun haben".

Zeszyt zamyka „Przegląd wydawnictw", „Dział recenzyjny", „Przegląd szkolny szwajcarski i międzynarodowy" oraz „Przegląd prasy".

---

[1] Lehrernot. Das Ergebnis einer Rundfrage. Bearb. von W. Schohaus. 3. Stück: Die Schulfreundlichheit der Eltern, str. 225—230.

Schweizer Erziehungs-Rundschau, IV Jg. 1931/32, No 11, Februar, 1932.— W zeszycie lutowym W. Schohaus omawia dalej „Bolączki nauczycielskie", poddając rozważaniu stosunek nauczycieli do władz szkolnych [1]. Najgorzej przedstawia się tu stosunek do nadzorów szkolnych, czy też rad szkolnych miejscowych, które, najczęściej złożone z wieśniaków, potrzeb szkoły nie uznają, a gdy chodzi o minimalne nawet świadczenia finansowe na rzecz szkoły, słuchać nawet o tem nie chcą. Niemniejsze trudności pochodzą też ze strony inspektorów szkolnych, którzy nie są fachowcami, nowych metod nauczania i nowych kierunków wychowania najczęściej nie uznają, kierując się wspomnieniami własnych przeżyć i doświadczeń podczas pobytu swego w szkołach. W tych starciach traci nauczyciel napróżno i bezcelowo wiele energji, która, skierowana we właściwym kierunku, mogłaby wydać daleko wydatniejsze owoce. Nie chodzi o to, by inspektor był człowiekiem starym, lecz by był fachowcem i miał pewną praktykę pedagogiczną. Autor stoi na stanowisku, że byłoby bardzo wskazane wprowadzić na urząd inspektorów szkolnych pewną liczbę kobiet, które problemy wychowawcze, właśnie jako kobiety, bardziej odczuwają, nawet nie będąc zawodowemi nauczycielkami. Kobieta jest bardziej ruchliwa i bardziej od mężczyzny postępowa, wskutek czego realizacja nowych metod nie napotykałaby na tak duże trudności. Kobieta orjentuje się łatwiej w potrzebach i warunkach współczesności i jest daleko mniej konserwatywna. Dlatego wprowadzenie kobiet na stanowiska inspektorów uważa autor za rzecz korzystną, jakkolwiek zdaje sobie również sprawę z wad, jakie wnoszą kobiety do urzędu, a mianowicie niejednokrotnie małostkowość, zbyt duże poczucie władzy, łatwość odnoszenia wszystkiego „do siebie", a przeto i mniejszą rzeczowość, wreszcie nadmierną reakcję uczuciową. Autor stoi na stanowisku, że działalność inspektora nie powinna się ograniczać tylko do nadzoru i kontrolowania, szkoła bowiem nie potrzebuje wójtów i nadzorców, lecz raczej fachowych pomocników „conseilleurs scolaires" [2].

Uzupełnieniem tego artykułu jest szereg następnych wypowiedzeń się, jakim powinien być współczesny inspektor szkolny [3]. I tak, inspektor dr. Arnold Schrag jako zasadnicze walory dobrego inspektora szkolnego uznaje: 1) znajomość i zdolność poznawania ludzi, 2) wykształcenie naukowe, 3) znajomość metodyki i filozofji, przyczem stosunek inspektora do jakiej-

---

[1] Lehrernot, 4 Stück: Lehrer und Schulbehörden, str. 245—250.

[2] O takim nowym typie inspektora mówi niedawno wydana książka: R. Dottrens, Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle (Delachaux et Niestlé, 1931), która została już przetłumaczona na język niemiecki.

[3] Der moderne Schulinspektor. Eine Artikelreihe. — 1. Votum. Dr. Arnold Schrag, Die Aufgaben des Fachinspektorats über die Schulen. — 2. Votum. E. Schuster, Zur Frage des Schulinspektorates. — 3. Votum: H. Jäggi, Das Schulinspektorat. Str. 250—255.

kolwiek metody nauczania winien być tylko jeden: jak dana metoda działa. Nie należy jednej metody, nawet uznanej za dobrą, narzucać wszystkim nauczycielom. Przy wizytacji lekcję winien prowadzić z reguły sam nauczyciel, gdyż przy przeprowadzaniu lekcji niemałoważnym jest moment kontaktu nauczyciela z uczniami. Nie należy też zbyt często wizytować jednej szkoły, pozostawić należy nauczycielowi pewną swobodę i dać mu do poznania, że mu się ufa. 4) Konieczną rzeczą, zdaniem autora, jest współpraca inspektora w związkach i stowarzyszeniach nauczycielskich nie w charakterze władzy jednak, lecz doświadczonego kolegi. 5) Niejednokrotnie winien inspektor zbyt daleko idące próby metodyczne nauczyciela powstrzymywać, gdyż szkoła nie może być tylko psychologiczno-pedagogicznem laboratorjum. — Dyrektor seminarjum E. Schuster przemawia za inspektorami zawodowymi. Inspektor winien być człowiekiem wykształconym, ludzkim i serdecznym, winno mu zależeć na podniesieniu poziomu szkolnictwa, a w szczególności stanu nauczycielskiego przez obcowanie i wymianę myśli, przy wykonywaniu nadzoru — nadzór ten nad szkołami dobrze postawionemi jak najbardziej ograniczyć, pomagać nauczycielom, usuwając nieodpowiednie elementy, i wreszcie czuwać nad działaniem miejscowych rad szkolnych i gmin. — Zdaniem wreszcie nauczyciela H. Jäggi, działalność inspektora rozpada się na dwie części: 1) na praktyczną współpracę i 2) na nadzór i kontrolę. Przy współpracy inspektor nigdy nie powinien ograniczać wolności i swobody metodycznej nauczyciela, o ile ona tylko daje pozytywne wyniki. Natomiast winien starać się zatrzeć rozdźwięk między klasą a nauczycielem, o ile takowy stwierdzi, pomagać radą i wskazówkami, zwłaszcza nauczycielom początkującym, i dbać o należyte wyposażenie szkoły; niejednokrotnie winien pośredniczyć między nauczycielem a rodzicami, a czasem i gminą. Wkońcu autor oświadcza się za inspektoratem zawodowym.

Dr. Hans Hegg omawia dalej zagadnienie „dzieci trudnych", przytaczając przykład skromnego, mającego pełne uznanie u rodziców, w szkole i w zawodzie młodzieńca, który, idąc za swym popędem przygód, podniecanym przez literaturę, prowadzi życie podwójne: „porządnego" człowieka i członka bandy „czarnej ręki" (którą sam stanowi) [1]. Wyjaśnienie tego zjawiska może być dokonane przez wykrycie głębszych przyczyn zahamowania rozwojowego.

Następnie mamy wspomnienie poświęcone zmarłemu Jerzemu Kerschensteinowi.

W rubryce „Z życia i praktyki szkolnej" [2] G. omawia wychowanie

---

[1] Dr. Hans Hegg, Sorgenkinder. III. Die schwarze Hand, str. 255—258.

[2] Schulleben und Schulpraxis (Red. Prof. Dr. W. Guyer): Zur Eröffnung unserer Rubrik. — G. Was kann die Schule für den Frieden tun? — Dr. J. M. Bächtold. Schüleraufführungen. Erfahrungen und Feststellungen. Str. 259—264.

młodzieży w ideałach pokoju, a dr. M. Bächtold — wartości teatru szkolnego, którego znaczenia wychowawczego praktyka szkolna po dziś dzień niedocenia, przyczem usilnie i kilkakrotnie podkreśla, że przedstawienia szkolne młodzieży nie powinny mieć nic wspólnego z przedstawieniami teatralnemi, a za ich największy sukces wychowawczy uznaje tworzenie się poczucia społecznego. Dużą trudność sprawia wybór odpowiednich sztuk. Przy wyborze należy się kierować przedewszystkiem tem, by one duchowo i przeżyciowo najbliższe były młodzieży. Młodzież między 17 a 19 rokiem życia najchętniej lubi odgrywać tragedje, młodsi — uscenizowane bajki. Artykuł ten, niezwykle ciekawy, uzupełniają następnie wyznania uczniów, biorących udział w przedstawieniach szkolnych.

Zeszyt zamyka „Przegląd szkolny szwajcarski" i „międzynarodowy", „Przegląd wydawnictw", „Recenzje" i „Przegląd prasy" oraz „Wiadomości z szwajcarskiego szkolnictwa prywatnego". *S. T.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Stefan Szuman, Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełniania karty indywidualności. (Odbitka z Kwart. Ped. Nr. 2, 1932). — Bibljoteka Kwartalnika Pedagogicznego, Nr. 4. — Warszawa. Nakł. Stow. Chrześc. - Narod. Naucz. Szk. Powsz. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. 1932. Str. 44.

Dr. Herbert Winkler, Serja testów do badań psychologicznych dzieci wstępujących do szkoły. Z upoważnienia Instytutu pedag. i psychol. eksperyment. w Lipsku, przetłum. z niem. J. Fietz i A. Swoboda. Uwagi wstępne nap. Prof. U. W. Stefan Baley. (Odbitka z Kwart. Ped. Nr. 2, 1932). — Bibljoteka Kwartalnika Pedagogicznego, Nr. 5. — Warszawa. Nakł. Stow. Chrześc. - Narod. Naucz. Szk. Powsz. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. 1932. Str. 46.

Zamierzenia dziecięce. Próby realizacji przeprowadzone w Szkole Ćwiczeń Państw. Seminarjum Nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 15. — Warszawa, Nakł. „Naszej Księgarni", 1932. Str. 111.

Współpraca domu ze szkołą. Na podstawie ankiety opracował *Lazar Schächter*, nauczyciel. — Zagadnienia wychowawcze. Materjały z praktyki lwowskich szkół powszechnych. Zeszyt 1. — Lwów. Nakł. Rady Szkolnej Miejskiej, 1932. Str. 23.

Alojzy Wanczura, Zagadnienia drugoroczności we współczesnej szkole powszechnej w Polsce. — Zagadnienia wychowawcze. Mat. z pr. lw. szk. powsz. Zeszyt 2. — Lwów. Odbitka z Dziennika Urzęd. Kuratorjum Okr. Szkolnego Lwowskiego Nr. 4, 1932. Str. 23.

K. Okszański, dyr. Gimn. św. Jacka. Materjały wychowania obywatelsko-państwowego. Projekt rozłożenia życia i kultury starożytnej na wydziały i klasy w związku z rzeczami polskiemi i resztą przedmiotów szkoły średniej. — Koncentracja. — Kraków, 1932. Str. IV + 102 + 4 tablice.

Dr. Franciszka Kalicińska-Korpałowa. Bibljografja wychowania obywatelskiego 1920—1931 r. Warszawa. Nakł. Związku Strzeleckiego. 1932. 16°. Str. 64.

Podręcznik dla organizatorów kolonji letnich dla dzieci. Wydawnictwo Związku Polskich Towarzystw Kolonji Letnich i Instytucji Kolonje organizujących. Warszawa, 1930. Str. 83 + 7 planów.

Kolonje Letnie Związku Obrony Kresów Zachodnich (1923—1927). Poznań. Nakł. Zw. Obr. Kr. Zach. 1928. Str. 48.

Kolonje Letnie Związku Obrony Kresów Zachodnich w r. 1928. Poznań. Nakł. Zw. Obr. Kr. Zach. 1929. Str. 82 + 64 fot.

Sprawozdanie z akcji kolonijnej Związku Obrony Kresów Zachodnich za rok 1931. Poznań. Nakł. Zw. Obr. Kr. Zach. 1932. Str. 48 + mapka.

Sprawozdanie z kolonij i półkolonij letnich Rady Szkolnej m. st. Warszawy za rok 1931. Warszawa. Nakł. Komisji Opiek Szkolnych. 1932. Str. 100 + 24 fot.

Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa Pomocy Naukowej dla Młodzieży Męskiej Wielkopolski imienia Karola Marcinkowskiego w Poznaniu za rok 1931. Rok 91. Poznań. Nakł. Tow. Pom. Nauk. Tow. Zap. w Poznaniu. Str. 22.

Dziesięciolecie działalności Instytutu Badań Spraw Narodowościowych 1922—1932. Warszawa. Nowy Świat 21, m. 3. 1932. 16°. Str. 45.

KRONIKA

KONFERENCJE REJONOWE DLA NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Jednym ze środków, zmierzających skutecznie do podniesienia poziomu i pogłębienia pracy nauczyciela szkoły powszechnej, są niewątpliwie konferencje rejonowe, znane oddawna wśród nauczycielstwa na terenie Wielkopolski, Pomorza i Małopolski. Wprowadzone do szkolnictwa polskiego, są otoczone stałą opieką władz szkolnych. Najważniejsze wytyczne, podstawy organizacyjne oraz wskazówki, zawarte są w okólniku Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 28 maja 1926 r. Nr. I. 5580/26 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 12, poz. 144).

W myśl postanowień wspomnianego okólnika na terenie wszystkich Okręgów Szkolnych oraz Województwa Śląskiego odbywają się konferencje rejonowe dla nauczycielstwa szkół powszechnych w liczbie około 5 rocznie w każdym rejonie konferencyjnym. Rejony te powstają przez podzielenie nauczycieli każdego powiatu na odpowiednie grupy bądź terytorjalne, bądź też zależnie od zainteresowań (t. zw. rejony przedmiotowe). Konferencje mają na celu podniesienie i doskonalenie pracy nauczyciela w związku z realizowaniem programu szkoły powszechnej oraz wzbudzenie i podtrzymanie wśród nauczycieli zainteresowania zagadnieniami wychowawczemi, naukowemi i społeczno-oświatowemi. Mają one charakter półoficjalny, t. j. pozostają pod opieką Inspektora Szkolnego, lecz przewodniczącym jest najczęściej nauczyciel, wybierany przez zespół rejonu. Praca oparta jest w dużej mierze na dobrowolnym udziale nauczycielstwa, należącego do danego rejonu. W rozwoju konferencyj można zauważyć obecnie, zwłaszcza w większych środowiskach, dążenie do tworzenia grup przedmiotowych, z wciągnięciem do współpracy także nauczycielstwa szkół średnich i seminarjów nauczycielskich. Uczestnicy konferencyj wiejskich napotykają na trudności, związane z uciążliwą komunikacją, brakiem podwód, opłacanych przeważnie z własnych funduszów i t. p. Mimo tych trudności konferencje wiejskie rozwijają się prawidłowo i stanowią jeden z bardzo poważnych składników pracy nauczycielskiej.

Poniżej podaje się na podstawie sprawozdań Kuratorjów Okręgów Szkolnych i Wydziału Oświecenia Publicznego Śląskiego Urzędu Woje-

wódzkiego najważniejsze dane liczbowe, dotyczące omawianych konferencyj w ciągu ostatniego trzechlecia.

Konferencje rejonowe dla nauczycielstwa szkół powszechnych
Dane liczbowe z lat szkolnych 1928/29, 1929/30 i 1930/31.

OKRĄG SZKOLNY	Rok 1928/29			Rok 1929/30			Rok 1930/31		
	Liczba			Liczba			Liczba		
	rejonów konferencyjnych	konferencyj odbytych		rejonów konferencyjnych	konferencyj odbytych		rejonów konferencyjnych	konferencyj odbytych	
		wogóle	przy udziale Insp. Szk.		wogóle	przy udziale Insp. Szk.		wogóle	przy udziale Insp. Szk.
Razem	*2554*	*12059*	*2999*	*2589*	*11680*	*3428*	*2603*	*11958*	*3268*
1. Krakowski	437	1709	350	451	1505	457	451	1515	369
2. Lubelski	219	1049	285	200	971	270	204	963	169
3. Lwowski	355	1257	455	334	1246	636	317	1159	604
4. Łódzki	232	1290	195	227	1198	149	237	1210	117
5. Poleski	74	538	70	89	563	140	77	496	99
6. Pomorski	149	883	267	156	880	252	164	1028	225
7. Poznański	258	1238	447	269	1279	379	258	1217	340
8. Warszawski	440	2107	425	423	1909	593	429	2146	751
9. Wileński	186	992	250	179	954	230	194	1101	276
10. Wołyński	90	410	102	99	465	132	107	462	157
11. Woj. Śląskie	114	586	153	162	710	190	165	661	161

Z powyższych cyfr wynika, iż konferencje rejonowe rozwijają się mniej więcej równomiernie na całym terenie Państwa.

KURS DOKSZTAŁCAJĄCY DLA LEKARZY SZKOLNYCH

W dniu 16 kwietnia b. r. odbyło się zamknięcie dwutygodniowego dokształcającego kursu dla lekarzy szkolnych, zorganizowanego przez Ministerstwo W. R. i O. P. (wydział wychowania fizycznego i higjeny szkolnej) w porozumieniu z Kierownikiem Poradni wychowania fizycznego przy klinice chorób wewnętrznych Uniwersytetu Warszawskiego.

W kursie wzięło udział 65 lekarzy szkolnych, w tem 12 z Warszawy, a 53 ze wszystkich okręgów szkolnych. Dla nich to bowiem ten kurs był przeznaczony.

Tematem kursu była fizjologja i patologja wieku młodzieńczego. Oprócz 50 godzin teoretycznych odbywały się zajęcia praktyczne, semi-

narjum dyskusyjne i zwiedzanie różnych instytucyj użyteczności publicznej, mających związek z higjeną szkolną.

Program kursu obejmował zagadnienia z dziedziny medycyny wewnętrznej (konstytucja, wydzielanie wewnętrzne, układ wegetatywny, przemiana materji przy pracy z uwzględnieniem gimnastyki i sportu, znaczenie sposobu oddychania dla wyczynu sportowego, narząd krążenia a praca fizyczna, gruźlica w wieku młodzieńczym i sposoby wczesnego jej rozpoznawania).

W drugiej serji tematów poruszono zagadnienia z dziedziny chirurgji. Rozpatrywano błędy postawy, budowy, wady rozwojowe, wskazania i zakres stosowania gimnastyki leczniczej z punktu widzenia chirurgji. Wkońcu rozpatrzono sprawę zwalniania młodzieży z ćwiczeń cielesnych w związku z cierpieniami narządów wewnętrznych oraz w związku z cierpieniami chirurgicznemi.

Dodatkowo omówiono psychopatologję okresu dojrzewania, zadania psychologa szkolnego, dalej schorzenia górnego odcinka dróg oddechowych i higjenę mowy.

Słuchacze przyjrzeli się lekcji gimnastyki normalnej i leczniczej i omówili ją. Pod kierunkiem dr. Reicherówny brali udział w ćwiczeniach praktycznych.

Uczestnicy uczęszczali na kurs bardzo starannie. Opuszczań zajęć nie notowano, co podkreślili przy zamknięciu kursu prof. dr. Wł. Orłowski, kierownik kliniki, p. Józef Błoński, naczelnik wydziału Ministerstwa, i dr. St. Kopczyński, nacz. wizytator higjeny szkolnej.

W imieniu słuchaczy dziękowała organizatorom i prelegentom kursu dr. Zofja Szaniawska, lekarka szkolna z Radomia. *K.*

WAKACYJNE KURSY PEDAGOGICZNE W LONDYNIE

Od r. 1922 odbywają się w Londynie pod kierunkiem najwybitniejszych angielskich teoretyków i praktyków pedagogiki kursy pedagogiczne dla nauczycieli angielskich i zagranicznych. W r. ub. na kursach londyńskich zebrali się przedstawiciele 19 narodów, prócz angielskiego.

Uczestnicy kursów poza zajęciami ściśle pedagogicznemi zapoznają się z kulturą angielską przez zetknięcie się z wybitnymi jej przedstawicielami oraz przez zwiedzanie pod kompetentnem przewodnictwem instytucyj, gmachów, zabytków i zbiorów Londynu, tudzież wycieczkę do Oksfordu.

Tegoroczny program kursów, które trwać będą od 28 lipca do 11 sierpnia, podzielony został (w części metodycznej) zgodnie z obecnym podziałem szkolnictwa angielskiego na 3 sekcje według wieku uczniów, których nauczają nauczyciele (1. do lat 7, 2. od 7 do 11, 3. powyżej 11 lat). Poza tem zorganizowane będą specjalnie dla uczestników zagranicznych kursy języka angielskiego, współczesnej literatury angielskiej oraz zapoznające ze szkolnictwem angielskiem.

Program składa się z 4 części.

I. Ogólny kurs pedagogiki: Wychowanie w Europie (H. A. L. Fisher, Oxford), Wychowanie w starożytności (Frank Roscoe), Wychowanie średniowieczne (Prof. F. M. Powicke, Oxford), Dzisiejsze metody nauczania (Sir Percy Nunn), Charakterystyki dzieci (Dr. Cyril Burt, psycholog szkolny m. Londynu), Wychowanie w przyszłości — ?

II. Kursy metodyczne, podzielone na 3 wyżej wspomniane sekcje: 1. dla nauczycieli dzieci do lat 7: a) czytanie (Miss M. F. Webb), b) rachunki Miss M. Storr), c) roboty ręczne (Miss Evelyn Kenwrick), d) muzyka (Percussion Bands, Miss Yvonne Adair); — 2. dla nauczycieli dzieci w wieku 7—11 lat: a) nauczanie arytmetyki (Dr. H. J. Larcombe), b) śpiew (Mrs J. Murray Mac Bain), c) nauczanie języka angielskiego (J. W. Marriott), d) roboty ręczne (Miss Evelyn Kenwrick); — 3. dla nauczycieli dzieci powyżej lat 11: a) nauczanie języka angielskiego (J. W. Marriott), b) nauczanie arytmetyki (Dr. H. J. Larcombe), c) nauczanie historji (W. H. Mc Haffie), d) nauczanie geografji (Ernest Young).

III. Kursy dla cudzoziemców: a) język angielski (A. Lloyd James), b) ćwiczenia językowe (A. Lloyd James), c) współczesna literatura angielska (S. P. B. Mais), d) szkoły angielskie (Frank Roscoe).

IV. Zebrania dyskusyjne i pokazy nowych metod i pomocy naukowych.

Adres sekretarjatu kursów: The City of London Vacation Course in Education, Montague House, Russel Square, London, W. C. 1.

TEATR DLA MŁODZIEŻY W DANJI

W książce o organizacji szkolnictwa w Danji, która ukazała się niedawno w języku angielskim [1], znajduje się bardzo ciekawy rozdział pióra Tomasza Hejle o teatrze dla uczniów.

Już w pierwszej połowie XVIII w. Ludwik Holberg, twórca duńskiej literatury dramatycznej, idąc w ślady Bacona (De Arte Paedagogica), zalecał urządzanie przedstawień scenicznych dla uczniów, ażeby mogli oni zobaczyć w teatrze zastosowania zasad poznawanych w podręcznikach filozofji i nauki moralności. Teatr szkolny dzisiejszy nawiązuje do tej dawnej tradycji.

Przed pewnym czasem T. Hejle stworzył „Towarzystwo poranków dla szkół średnich". Członkami jego, w liczbie około 2.000, byli uczniowie trzech klas wyższych tych szkół (od 15 do 19 lat). Składka, wynosząca 6 koron, dawała prawo do dwóch przedstawień w Teatrze Dagmar i w Teatrze Królewskim i do czterech recital'ów najwybitniejszych artystów. Doświadczenie trzech sezonów wykazało, że przedsięwzięcie daje dobre wy-

[1] Education in Denmark. Edited by Andreas Boje, Ernest Borup, Holgen Rützebeck. London. Oxford University Press; Köbenhavn, John Martin, 1932. Str. 290.

niki i wobec tego stowarzyszenie zostało rozszerzone w 1924 r., obejmując uczniów wszystkich szkół, podzielonych na dwie grupy: w wieku od 10 do 15 lat i od 15 do ukończenia szkoły (19 lat). Liczba członków wzrosła wówczas do 11.000. Powstała specjalna scena, mianowicie Duński Teatr Szkolny. Stowarzyszenie uczniów nosi obecnie tę samą nazwę. Na czele jego stoi komitet, wybierany przez różne stowarzyszenia pedagogiczne, którego przewodniczącym jest aktor, członek Teatru Królewskiego i lektor Uniwersytetu Kopenhaskiego. Każda ze szkół, której uczniowie należą do stowarzyszenia, wybiera swego przedstawiciela, członka grona nauczycielskiego, który wciąga nowych członków, zbiera składki i rozdziela bilety. Składka wynosi 6 koron dla grupy młodszych, którzy mają prawo do pięciu przedstawień, i 7,50 koron dla grupy starszych, którzy mają prawo do pięciu przedstawień i jednego recital'u.

Dyrektor teatru w porozumieniu ze swym komitetem, złożonym z wybitnych pedagogów, dobiera repertuar i czuwa nad poziomem artystycznym przedstawień. Komitet musi zaaprobować próbę, ażeby przedstawienie mogło się odbyć. Prócz arcydzieł teatru narodowego Duński Teatr Szkolny wystawiał sztuki Bjoernsena, Ibsena, Kleista, Moliera, Sheridana i Schillera. Uczeń, który został członkiem stowarzyszenia w wieku 11 lat i pozostał nim do chwili ukończenia szkoły, miał sposobność do zobaczenia na scenie 38 arcydzieł sztuki dramatycznej. Jest to poważny czynnik rozwoju kultury. W ten sposób kształci się publiczność zdolna do oceniania piękna w teatrze i zrozumienia wielkiej jego poezji. Równocześnie zwalcza się skutecznie zmechanizowanie sztuki i obniżenie się smaku wskutek skomercjonalizowania sceny. Wszelkie teorje odnoszące się do wyboru sztuk byłyby próżne, gdyby nie były potwierdzone przez sąd młodocianych widzów. Dlatego też przy końcu każdego sezonu teatralnego są oni zapytywani o zdanie. Jak się okazuje, grupa młodszych stawia na pierwszem miejscu utwory fantastyczne, inscenizacje baśni, następnie dramaty historyczne; pozatem woli tragedję od komedji, o ile ta nie ma charakteru farsy. Starsi skłaniają się do komedji obyczajowej i dramatu społecznego; romantyzm nie ma uznania.

W ciągu pięciu lat swego istnienia liczba członków stowarzyszenia p. n. Duński Teatr Szkolny wzrosła z 11.000 do 20.000, co dowodzi, że uczniowie i ich rodzice równie jak nauczyciele rozumieją wartość teatru.

Uczniowie jednej szkoły umieszczani są w teatrze zawsze obok siebie. Każda szkoła zajmuje kolejno różne miejsca na widowni. Wyjątek stanowią uczniowie wypełniający jakieś funkcje w czasie przedstawienia (m. i. zajmujący się szatnią). Ci zajmują zawsze loże i są zwolnieni od składek; wybierani są przeważnie z pośród dzieci ubogich, których rodzice nie mogliby się zdobyć na opłacenie składek. Przedstawienia są organizowane jak uroczystości szkolne, w obu wypadkach uczniowie uważają za swój obowiązek dopomagać dyrektorowi i współdziałać z nauczycielami w utrzymywaniu porządku i przyjmowaniu zaproszonych gości.

Za przykładem Kopenhagi poszły Aarhus i Odense, stwarzając również teatry szkolne; uczynił to także Stokholm, który zorganizował „Teatr Młodzieży", urządzający przedstawienia w „Oscarsteatern".

SZKOŁY NA WOLNEM POWIETRZU WE WŁOSZECH

W artykule p. t. „Rozwój higjeny szkolnej", umieszczonym w Nr. 69/70 „Revue internationale de l'enfant", dr. Mario Ragazzi podaje wiadomości o organizacji szkół na wolnem powietrzu we Włoszech.

Pierwsza szkoła na wolnem powietrzu powstała tam już w r. 1905 w Padwie. Z początku będąc tylko wolnym terenem zabaw dla dzieci słabowitych, przekształciła się wkrótce we właściwą szkołę na powietrzu i obejmowała 90 dzieci; dzisiaj liczba ta wzrosła do 800. Za tym przykładem poszły inne miasta i obecnie istnieje we Włoszech cała sieć takich szkół.

Szkoła na wolnem powietrzu we Włoszech ma organizację nader plastyczną i dostosowuje się do warunków miejscowych, topograficznych, klimatycznych i ekonomicznych. Rozróżnić można trzy typy takiej szkoły, które niejednokrotnie stanowią właściwie trzy stadja jej rozwoju: 1) teren zabaw (recreatorio all' aperto), na którym dzieci ze szkół powszechnych spędzają czas poza godzinami szkolnemi i w ciągu feryj letnich; 2) szkoła, czasowo, np. przez miesiąc wiosenny, czynna na wolnem powietrzu, a pozostająca przez zimę w zwykłych budynkach szkolnych w mieście; 3) stała, zorganizowana szkoła w pewnej miejscowości z lokalami specjalnie przystosowanemi do pobytu na wolnem powietrzu.

Zarówno miejsce pobytu takich szkół, jak i lokale dla nich przeznaczone przedstawiają wielką rozmaitość. Znajdują się one w ogrodach publicznych, w dawnych fortach, na placach wyścigowych, w kąpieliskach i t. d. Schronami dla dzieci są w szkołach czasowych namioty lub dachy na polach, w szkołach stałych — pawilony drewniane lub z lekkiej cegły. Szkoła w Medjolanie zbudowana jest na polu wyścigowem; mieści ona 1.700 dzieci i posiada także dom dziecięcy systemu Montessori dla 150 dzieci. Latem jest ona przybytkiem półkolonij i przyjmuje dziennie 2.800 dzieci, gromadzonych w różnych punktach miasta i przywożonych na miejsce zabaw.

Uczniowie szkół publicznych, korzystający ze szkół na wolnem powietrzu, są wyznaczani przez lekarzy szkolnych i uczą się w grupach klasowych, liczących po 30 dzieci. W szkołach, mogących korzystać tylko czasowo z pobytu na powietrzu, dzieci uczą się w lokalach zwykłych, ale są obficie odżywiane dwa albo trzy razy dziennie i nauka odbywa się w sposób specjalnie dostosowany do ich zdrowia. W szkole takiej dzieci przebywają 7—9 godzin, lekcje są jednak krótsze, urozmaicone, ożywiane, przerywane łatwemi ćwiczeniami fizycznemi i odpoczynkami. Program nauki jest elastyczny. Szczególną uwagę zwraca się na wychowanie higjeniczne, które ma na celu wdrożenie do odpowiednich nawyknień. *A. Z.*